التفكير الناقد والطموح للموهوبين

اعداد

محمد عاطف الجمال

ماجستير صحة نفسية

٢٠١٩

فى هذا الكتاب .....

أن الأشخاص الموهوبين ثروة أساسية كبرى، وكنوز ثمينة يجب الاهتمام بهم ورعايتهم وتوجيههم لخدمة المجتمع وتطوره، الأمر الذي سيسهم في توفير ما يحتاج إليها المجتمع من مفكرين وعلماء في مجالات المعرفة مستقبلاً، وقد ازداد اهتمام المجتمعات النامية منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين بالموهوبين من أجل الاستفادة مما يمتلكونه من قدرات وإمكانات، وأكد أيضاً بأن الموهوبين يشكلون دائماً قاطرة التقدم، لأنهم القوة الدافعة والمحفزة للانطلاق والقدوة للآخرين في الاجتهاد، لأنه في إطار التنافس العالمي المطرد الذي يسيرنا نحو أمواج العولمة المتلاطمة تصبح الموهبة عملة نادرة وميزة نسبية تنافسية يدركها من يقدر أهميتها، ومن خلال ما تقدم لابد أن نتعمق في التعرف على الموهوبة والموهوبين عن قرب.

يعتبر التفكير الناقد أحد أهم الأهداف التربوية الهامة؛ لإعداد الأفراد للحياة في مجتمعنا الذي نعيشه الآن ؛ حيث يسهم في جعل المتعلم قادرا على إصدار الحكم السليم فيما يحيط به من مشكلات وقضايا اجتماعية وسياسية وعلمية؛ وذلك من خلال فحص مادة التفكير، وإقامة الأدلة والبراهين، وإجراء عمليات المقارنة وإصدار الحكم بعيدا عن الجوانب الشخصية.

ومن خلال التفكير يتعامل الإنسان مع الأشياء التي تحيط به في بيئته، كما أنَّه في الوقت ذاته يعالج المواقف التي تواجهه بدون إجراء فعل ظاهري، فالتفكير سلوك يستخدم الأفكار والتمثيلات الرمزية للأشياء والأحداث غير الحاضرة أي التي يمكن تذكرها أو تصورها أو تخيلها، ويستخدم الإنسان عملية التفكير عندما يواجه سؤال أو يشعر بوجود مشكلة تصادفه، والعلاقة بين التفكير والمشكلة متداخلة حيث إنَّهما وجهان لعملة واحدة، فالتفكير لا يحدث إلاّ إذا كانت توجد مشكلة يشعر بها الفرد وتؤثر فيه وتحتاج إلى تقديم حل لها لاستكمال النقص أو إزالة التعارض والتناقض مما يؤدي في النهاية إلى غلق ما هو ناقص في الموقف وحل أو تسوية المشكلة

وكذلك يعتبر الطموح جزءا من طبيعة الإنسان فالإنسان كائن حي يختلف عن سائر الكائنات الحية بكونه لا يكتفي بما يحصل عليه وإنما يريد إن يحصل علي المزيد دائما ومن ثم

نجد إن الطموح يختلف من شخص لأخر فقد اختلف البعض في تحديد مفهوم الطموح فقد قال البعض إن مستوي الطموح هو الهدف والبعض الأخر قال انه غاية وهو الأمل بهذه الحياة وقد رأي الآخرون أن الطموح عبارة شاملة لكل هذه الكلمات وها هو "عمر بن عبد العزيز" خامس الخلفاء الراشدين يقول معبرا عن طموحه أن لي نفسا تواقة تمنت الإمارة فنالتها وتمنت الخلافة فنالتها وأنا الآن أتوق إلي الجنة وأرجو أن أنالها".

ويعتبر مستوي الطموح نسبي لدي الأفراد من حيث الأهداف التي يطمح الفرد لتحقيقها ووصولها إلي الحد المناسب له شخصيا ومحاولة تحدي العقبات والضغوط والوصول إلي مستوي طموح واقعي يتناسب مع إمكانيات الفرد والجوانب الايجابية في شخصية أو محاولة تعويض للجوانب السلبية في الشخصية أو الحد من هذه الجوانب .

ويزداد مستوي الطموح لدي الأفراد ذوي الدافعية والحاجة للانجاز العالية بشرط توافر درجة من الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي .

وكذلك تسعى الدول في جميع أنحاء العالم نحو التقدم والازدهار الحضاري في جميع مجالات الحياة، وبما أن الإنسان هو العنصر الأساسي في تكوين تلك الحضارة نجد أن الدول المتقدمة سعت إلى تنميته والاهتمام به، وخاصة بالموهوبين الذين هم رأس مال الثروة البشرية لأي مجتمع، وسبيل الأمم نحو التقدم والرقي ولن يكون ذلك إلا باكتشاف الطاقات الكامنة لديهم وتنميتها واستثمارها بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالمنفعة.

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات ٤
الفصل الأول التفكير الناقد ٦
تمهيد: ٧
أولاً: التفكير الناقد Critical Thinking : ٧
تعريف التفكير الناقد: ٧
التفكير الناقد في التراث التربوي: ٧
مهارات التفكير الناقد: ١١
معايير التفكير الناقد: ١٢
مراحل التفكير الناقد: ١٣
مكونات التفكير الناقد: ١٩
أهمية التفكير الناقد: ١٩
خصائص واستراتيجيات التفكير الناقد: ٢١
معوقات التفكير الناقد: ٢٣
دور المعلم في تعليم التفكير الناقد: ٢٤
الدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة ٢٦
الفصل الثاني مستوى الطموح ٣٧
ثانيا : مستوي الطموح Ambition Level ٣٨
التعريف اللغوي: ٣٨
مستوى الطموح في التراث العربي الإسلامي: ٣٨
جوانب الطموح والنظريات المتعلقة به: ٤٢
مظاهر مستوى الطموح وسمات الشخصية الطموحة: ٤٣
مستوى الطموح ونظرة الفرد للمستقبل: ٤٤
مستوى الطموح والقدرة العقلية: ٤٤
الفصل الثالث الموهوبون ٥٤
ثالثا: الموهوبون:Giftedness ٥٥

تعريف الموهبة والموهوب: ٥٥
النظريات والنماذج المفسرة للموهبة: ٦٠
خصائص وسمات الطّلبة الموهوبين: ٦٦
أولاً: الخصائص الايجابية للموهوبين: ٧١
ثانياً: الخصائص السلبية للموهوبين: ٧٢
اكتشاف ورعاية الموهوبين: ٧٤
مفهوم اكتشاف ورعاية الموهوبين: ٧٤
أهمية اكتشاف ورعاية الموهوبين وتربيتهم: ٧٥
أساليب اكتشاف ورعاية الموهوبين: ٧٦
أولاً : اختبارات الذكاء: ٧٧
ثانياً: اختبارات التحصيل الأكاديمي: ٧٩
ثالثاً: اختبارات الإبداع (التفكير الابتكاري): ٨٠
رابعاً: مقاييس السمات الشخصية: ٨١
خامساً: تقديرات المعلمين: ٨١
سادساً: التقارير الذاتية: ٨٢
سابعاً: ملاحظة الآباء: ٨٢
ثامناً: حكم الخبراء: ٨٣
مراحل الكشف عن الموهوبين: ٨٤
حاجات الموهوبين ومشكلاتهم: ٨٥
مشكلات الموهوبين: ٨٧
الدراسات السابقة التي تناولت الموهبة والموهوبين: ٨٨
المراجع ٩٦
أولا: المراجع العربية ٩٦
ثانيا: المراجع الأجنبية: ١١٤

الفصل الأول
التفكير الناقد

تعريف التفكير الناقد

مهارات التفكير الناقد

معايير التفكير الناقد

مراحل التفكير الناقد

مكونات التفكير الناقد

أهمية التفكير الناقد

خصائص واستراتيجيات التفكير الناقد

معوقات التفكير الناقد

تعليم التفكير الناقد

دور المعلم في تنمية التفكير الناقد

تمهيد:

يقف التفكير الناقد في مواجهة الكثير من أساليب التفكير الهدامة في المجتمع كالانغلاق الفكري، والتطرف في الرأي، والاتجاهات التعصبية نحو موضوع ما، وأحادية الرؤية. ويرتبط ضعف المهارات النقدية لدى الفرد بعدد من العواقب السلبية مثل شيوع التفكير اللاعقلاني لدى المتعلمين وغير المتعلمين من أفراد المجتمع، فعلى الرغم من التقدم التقني إلا أن هناك دلائل متعددة تشير إلى أن هنالك أفراد لا يزالون يمارسون أساليب التفكير الخاطئة اللاعقلانية، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور عدد من المفاهيم والتصورات المتناقضة للمفاهيم الصحيحة التي تعوق أي تقدم فكري في المجتمعات، (منيرة الشمسان، ١٩٩٦ ، Halpern,١٩٩٨).

أولاً: التفكير الناقد Critical Thinking :

تعريف التفكير الناقد:

من خلال استعراض التعريفات المختلفة المنشورة في أدبيات التفكير الناقد، يلاحظ أن الباحثين يختلفون في تحديد مفهوم التفكير الناقد، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف مناحي الباحثين واهتماماتهم العلمية من جهة، و إلى تعدد جوانب هذه الظاهرة و تعقدها من جهة أخرى.

تعريف التفكير الناقد في اللغة : ورد تعبير " نقد الشعر "في لسان العرب بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن. و يفهم من ذلك إظهار المحاسن و العيوب و تنقية و عزل ما حاد عن الصواب. (جمال الدين بن منظور, ١٩٩٠ : ١٥٧)

التفكير الناقد في التراث التربوي:

اشتق التفكير الناقد من جذور إغريقية فكلمة critical مشتقة لغويًا من كلمتين إغريقية، هما: kritics وتعني الحكم الفطن, وكلمة criterin وتعني المقاييس، لذا فإن الكلمة إجمالاً تعني ، الحكم الفطن المبني على معايير. وفي قاموس اللغة : ورد الفعل نقد في (لسان العرب) بمعنى :ميز الدراهم، وأخرج الزيف منها .وجاء في المعجم الوسيط نقد الشيء نقداً نقده ليختبره. (لينة أحمد الجنادي, ٢٠٠٣ , ٢٤)

أما في المجال التربوي فقد عرف عدد من العلماء والباحثون مفهوم التفكير الناقد التي يمكن أن نضعها في صيغتين:

الصيغة الأولى: توصف بالشخصية والذاتية، وهي ترتكز على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد.

الصيغة الثانية: تركز على الجانب الاجتماعي من وراء التفكير الناقد، إذ هو عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية، أو مناقشة موضوع، أو إجراء تقويم.

ويعرف جمال الخطيب التفكير الناقد (٢٠٠٣) بأنه: عملية تطوير مهارات العاملين وقدراتهم، ومعارفهم، واتجاهاتهم، بما يساعدهم على جعل أدائهم أكثر فاعلية، في الحاضر وفي المستقبل".

تعرفه آمال باظه بأنه: قدرة الفرد علي عقد مقارنة وعملية تمييز للمواقف وإظهار الفروق والتشابه إما لتحديد مشكلة وتفسير الأسباب أو تقديم البراهين لاتخاذ سلوك إجرائي في موضوع ما مع توافر البيانات والأدلة واكتشاف التناقضات . (آمال عبد السميع باظه ،٢٠١٢)

يعرفه "Ennis,1987 " بأنَّه : "العمليات والمهارات المتضمنة في الفلسفة التي نتبعها ونتبناها وفي ضوء ذلك نقرر ما نفعله".(في: ايزيس رضوان , ٢٠٠٠ : ٧)

ويعرفه فؤاد أبو حطب بأنَّه " عملية تقويمية تتمثل في الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير, والتفكير الناقد كعملية تقويمية تحدده خاصية أنَّه عملية معيارية". (فؤاد أبو حطب , ١٩٩٠ : ٣٤٩) .

ويعرفه" الشامي (١٩٩٤) بأنَّه : "التقويم الدقيق للمقدمات وللبرهان وصولاً إلى النتائج وهو عملية تقويم أو تصنيف من خلال محكات مع تجنب الأحكام المبنية على الجانب الانفعالي. (في:السيد سليمان, ٢٠٠١ :٦٠)

ويعرفه وليد إبراهيم المهوس (٢٠٠٢: ٦٠) بأنه : " اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام عن طريق التمييز بين الحقائق والآراء, وفحص الأدلة والبراهين بطريقة منطقية واضحة".

بينما تعرفه أحلام الباز (٢٠٠٠: ٣٥) بأنه :عملية تقويمية للمواقف المختلفة تتم في ضوء محكات، وتشتمل على استنتاجات واستدلالات تتم عند المفاضلة بين البدائل المتاحة في المواقف المختلفة

وتعرفه كوثر شهاب (٢٠٠٠, ٩٥) بأنه : :تفكير يعتمد على التحليل والفرز والانتقاء والاختيار لما لدى الفرد من معلومات؛ بهدف التمييز بين الأفكار الصحيحة والخاطئة.

وتعرفه ماجدة مصطفى (٢٠٠١, ١٩٠) بأنه : تلك العمليات العقلية الهادفة الموجه تجاه موضوع أو قضية أو مشكلة، والتي تستلزم جمع المعلومات المناسبة لتوضيح أبعاد الموقف وإجراء عمليات التحليل والفرز والتمييز بين الجوانب الصحيحة والجوانب غير الصحيحة؛ بهدف استخلاص النتائج بطريقة منطقية تؤدي إلى اتخاذ قرار مناسب يعمل على تحقيق الأهداف بأعلى مستوى ممكن

ويعرفه فهيم مصطفي(٢٠٠٢, ٢٤١-٢٤٠) على أنه :القدرة على الحكم على ويعرفه فهيم مصطفي الأشياء، وفهمها، وتقويمها طبقا لمعايير معينة من خلال طرح الأسئلة، وعقد المقارنات، ودراسة الحقائق، وتصنيف الأفكار، والتمييز بينها، والوصول إلى الاستنتاج الصحيح الذي يؤدي إلى حل المشكلة .

كما يرى رفعت بهجت (٢٠٠٢, ٢٠) : أن : التفكير الناقد يمثل عملية تحليل المشكلة وفحص مكوناتها وتقويمها؛ لاستنتاج وتركيب أفكار جديدة لأشياء تمكنه من اتخاذ قرارات للعيش والعمل داخل هذا العالم التكنولوجي المعقد والمتغير

وعرفه الدرويول بأنه: قدرة المفكرين على التحكم في تفكيرهم، وهذا يقتضي منهم تطوير معايير حياتية لتحليل وتقويم أفكارهم، واستخدام هذه المعايير بشكل دائم .
(في:شاكر عبد الحميد، ٢٠٠٥، : ١٦٧)

ويعرفه "ستيفن steven. 1998" بأنَّه: "تفكير تأملي ومسئول وماهر ومعقول يعمل على تصحيح التفكير ضمن هدف ذو علاقة بالمعرفة والقيم العالمية. (عدنان يوسف العتوم , ٢٠٠٤: ٢١٦)

ويعرفه الخليلي أنَّه: " تفكير تأملي تفاعلي ويتم فيه إخضاع المعلومات والبيانات المتوافرة لاختبارات عقلية ومنطقية ، وذلك لإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد دون

أحكام مسبقة، إذ أنَّه يستدعي وجود معلومات أو شيء يتم نقده وإصدار الحكم عليه". (مجدي عزيز إبراهيم, ٢٠٠٥ : ٣٧٢)

ويعرف كل من جليسر و واطسون Glaser & Watsn التفكير الناقد بأنه المحاولة المستمرة لاختبار الفروض والآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلاً من القفز إلى النتائج، ويتضمن طرق البحث المنطقي التي تساعد في مدى صحة مختلف الأدلة؛ للوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج، وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة. في (عبدالسلام وسليمان ، ١٩٩٨)

ويذكر باير Beyer والمشار إليه في بأن التفكير الناقد يعني الحكم على صحة أو خطأ شيء ما، مثل جزء من المعلومات، أو ادعاء مصدر معلومات، ويرى أن التفكير الناقد يحلل بشكل موضوعي أي ادعاء، أو معتقد ليحكم على صحته، أو خطئه، وهو يتضمن طرق التفكير التي تدعم هذا التحليل والتقييم. (رشيد النوري البكر , ٢٠٠٧ : ٧٤)

أما ريتشارد باول Paul فقد عرف التفكير الناقد بأنه عدم التحيز أو العدالة في محاكمة الأمور، ويقصد بذلك العدالة في التفكير بالإضافة إلى التفكير السليم. (عواطف أحمد زمزمي , ٢٠٠٧ : ١٦٥)

ويعرف بأنه " تفكير معقول يركز على ما يعتقده الفرد أو يقوم بأدائه". (نايفة قطامي, ٢٠٠٤ : ١٢٣)

وعرفه إبراهيم الحارثي (٢٠٠٩: ٩٩) " بأنه عبارة عن تفكير تأملي عقلي يركز على جمع الأدلة المؤيدة أو المعارضة لاستنتاج ما، ويهدف إلى تقويم وجهة نظر أو حل مشكلة ما، في ضوء معايير محددة، كما يسعى إلى فحص الأدلة والتأكد من منطقية المعلومات وصحتها ومصداقية مصادرها".

التعليق على التعريفات السابقة:

وبغض النظر عن تعدد تعاريف التفكير إلا أن الباحث يراها تتضمن جميعاً عناصر مشتركة تشير بطبيعة الحال إلى مجموعة القدرات والعمليات المعرفية التي تتمثل في الحكم على صحة رأي أو اعتقاد و فعاليته عن طريق تحليل المعلومات و فرزها بهدف التمييز بين ماهو إيجابي وما هو سلبي.

وعلى ذلك يقصد بالتفكير الناقد في هذه الدراسة:

أنه فحص المعتقدات والمقترحات في ضوء الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها مع إدراك العلاقة المنطقية بين القضايا، والقدرة على تفسير البيانات واستخلاص النتائج والتعليمات السليمة ، وتقويم مدى صحة الشواهد والأدلة، والتعرف على المسلمات، وتقويم الأحكام والحجج ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على اختبار التفكير الناقد (إعداد الباحث).

مهارات التفكير الناقد :

الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير الناقد. والذي يشتمل على خمس مهارات أساسية تكون في مجموعها المكونات المهارية للتفكير الناقد وهي:

مهارة التنبؤ بالافتراضات: وهي قدرة تتعلق بتفحص الحوادث أو الوقائع ويحكم عليها في ضوء البيانات أو الأدلة المتوفرة.

مهارة التفسير: وتتمثل في القدرة على إعطاء تبريرات أو استخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع أو الحوادث المشاهدة يقبلها لعقل الإنساني.

مهارة تقييم المناقشات: وهي تتمثل في قدرة المتعلم على التمييز بين مواطن القوة والضعف في الحكم على قضية أو واقعة معينة في ضوء الأدلة المتاحة.

مهارة الاستنباط: وتتمثل في قدرة استخلاص المتعلم للعلاقات بين الوقائع المعطاة لـه بحيث يحكم على مدى ارتباط نتيجة ما مشتقة من تلك الوقائع ارتباطاً حقيقياً أم لا ، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف المتعلم منها.

مهارة الاستنتاج: وتتمثل في قدرة المتعلم على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة معطاة . (عزو عفانة, ١٩٩٨ : ٤٦)

وعلى الرغم من تعدد تعريفات التفكير الناقد يمكن أن ننظمها في صيغتين:

الأولى : توصف بالشخصية والذاتية : وهي تركّز على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد كما جاء في تعريف (Ennis) ، حيث هو تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه من أجل تطوير تفكيره و السيطرة عليه ، إنَّه تفكير الفرد في الطريقة التي يفكر فيها حتى يجعل تفكيره أكثر صحة ووضوحاً و مدافعاً عنه.

والثانية : تركّز على الجانب الاجتماعي من وراء التفكير الناقد ، إذاً هو عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم . إنَّه الحكم على صحة رأي أو اعتقاد و فعاليته عن طريق تحليل المعلومات و فرزها و اختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية . (يوسف قطامي, ١٩٩٠ : ٧٠٧)

ونتيجة للاختلافات السابقة في تعريف التفكير الناقد وعدم وجود تعريف موحد يجمع بينهم، وتركيز بعض هذه التعريفات على الشخصية و الذاتية والآخر على الهدف الاجتماعي من وراء التفكير كما وردت. (يوسف قطامي، ١٩٩٩)

وبغض النظر عن تعدد تعاريف التفكير إلا أن الباحث يراها تتضمن جميعاً عناصر مشتركة تشير بطبيعة الحال إلى مجموعة القدرات والعمليات المعرفية التي تتمثل في الحكم على صحة رأي أو اعتقاد و فعاليته عن طريق تحليل المعلومات و فرزها بهدف التمييز بين ماهو إيجابي وما هو سلبي.

معايير التفكير الناقد:

يقصد بمعايير التفكير الناقد المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير والتي تتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح ويمكن تلخيص هذه المعايير في التالي:

الوضوح: وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى ، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها ، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم ، وعليه فلن يكون بمقدورنا الحكم عليه.

الصحة : وهو أن تكون العبارة صحيحة وموثقة ، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.

الدقة : الدقة في التفكير تعني استيفاء الموضوع صفة من المعالجة ، والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.(سناء العاني, ٢٠٠٦ : ٢٩)

وهناك أيضاً معايير أخرى والتي منها:

الربط : ويقصد به مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة بموضوع النقاش.

العمق : ويقصد به ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع أو المشكلة في كثير من الأحوال مفتقرة

إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة، وألا يلجأ في حلها إلى السطحية.

الاتساع : ويعني الأخذ بجميع جوانب الموضوع .

المنطق : ويعني أن يكون الاستدلال على حل المشكلة منطقياً ، لأنَّه المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير، والتفكير المنطقي هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح ، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة . (عدنان يوسف العتوم ، ٢٠٠٤ : ٢١٩)

مراحل التفكير الناقد:

مراحل التفكير الناقد كما حدها بروكفيلد على النحو التالي:

١- تحديد وتحدي المسلمات:

وهذه المراحل تمثل جوهر عملية التفكير الناقد ، إذ إن تحديد المسلمات يحدد بدوره الأفكار والمعتقدات والقيم والأفعال التي نمارسها على أنَّها مسلم بها وهي التي تمثل جوهر عملية التفكير الناقد . فعند تحديدها وتحديها ، يتفحصها صاحب التفكير الناقد ويضعها موضع التساؤل .

٢- تحديد أهمية السياق (الموضوع – المضمون):

فالوعي بمدى أهمية المسلَّمات التي يؤمن بها الفرد ويمثلها وقد تكون غير ظاهرة في تشكيل إدراكاته ومفاهيمه عن العالم وتفسيره عما يحدث حوله وبالتالي على سلوكه إزاء ما يحدث ، فإن ذلك يؤدي إلى الوعي بمدى تأثير السياق على هذه الأفكار والأفعال .فالذي يفكر تفكيراً ناقداً هو على وعي بأن الممارسات والأبنية المعرفية والأفعال ليست محررة تماماً من

السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي والذي يعيش فيه الفرد.

٣- تخيل واكتشاف البدائل:

فالقدرة على تخيل واكتشاف البدائل هي عملية أساسية في التفكير الناقد . كما أن الوعي بالعلاقة بين الأفكار والأفعال التي يسلم بها الأفراد وبين السياق الاجتماعي والسياسي يؤدي بدوره إلى تبين مدى ملائمة أفكار أخرى أو أفعال أخرى مغايرة تماماً لما

هو متعارف عليه في سياقات أخرى . ومعنى ذلك أن الوعي بالعلاقة بين الأفكار والأفعال التي يؤديها الفرد وبين السياق الاجتماعي والثقافي الذي يحيا في كنفه يؤدي إلى إدراك مدى ملائمة أفكار بديلة أو أفعال مغايرة أي أن الفهم الجيد لما هو حادث بالفعل يعين بدوره على الإدراك الجيد للبدائل ، وإمكانية وضعها في الموضع الصحيح.

٤ – تخيل واكتشاف البدائل يؤدي إلى الشك (الشك النقدي):

إن هؤلاء الأفراد الذين يتميزون بالشك لا يأخذون الأمور كما هي ، إذ إن وجود أبنية تواجدت واستمرت فترات طويلة لا تعني أنها الأكثر ملائمة لكل الأوقات ، أو على الأقل للحظة الراهنة ، كما لا يعني ذلك أن يأخذ الفرد دون مراجعة لحقيقة خبراته بها . فضلاً عن أن مصدر الفكرة سواء كان والداً أو رئيساً ، أو قائداً أو مديراً ليس مبرراً للأخذ بها كما هي. فالذين يفكرون تفكيراً ناقداً ، يصبحون أقل تقبلاً لمن يدعون أنهم يملكون الإجابة عن كل مشاكل الحياة وتساؤلاتها . ومن ثم ، فإن تمتع مصدر الفكرة بالسلطة مثلا ، لا يمنع إمكانية مراجعة هذه الفكرة وتصور البدائل . وخلاصة العرض لخصائص الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً ، ثم لخصائص المرحلة التي تشتمل عليها عملية التفكير الناقد قد عمدوا إلى التوصيف ، إلى الملامح العامة للتفكير والفكر الناقد . ورغم أنَّها تمثل أهمية في التعرف على معالم هذا النوع من التفكير أو ذلك النمط من الأفراد إلا أنَّه لا يعين كثيراً في التناول العلمي العملي لها سواء كان للفهم، أو لمحاولة التنمية ، ومن ثم ، فإن الذين عمدوا إلى التعرف على التفكير الناقد وتعريفه باعتباره عملية Process تشمل على خطوات متعددة ، قدرات متنوعة ، على نحو أكثر تفصيلاً ، قد يكون ذلك أكثر ملائمة لإمكانية التناول العلمي والعملي لهذا التفكير الناقد. (عزيزة السيد ١٩٩٥ : ٥٠)

ويذكر "كاشو Cach " أن مراحل التفكير الناقد يمكن أن تكون على النحو التالي:

- الدافعية:

وتتضمن وجود توجهات للفرد حيث يظهر رغبته في المشاركة في النشاط المعني وذلك قبل حدوث عملية التفكير الناقد وان الاهتمام بالمشاركة في النشاط عامة يخلق لدى

الفرد الألفة بالمجال والتعرف على المثيرات التي ينطوي عليها مما يسهم في تكوين القاعدة المعرفية لدى الفرد عن مجال ما كما تتضمن الدافعية تصريف الطاقة وبذل الجهد من اجل حل التناقض بين الحدث الخارجي والنظرية الشخصية الخاصة بالفرد وإظهار حب الاستطلاع.

- البحث عن المعلومة:

ويتطلب ذلك الانتباه معرفة المفاهيم وتحديد التناقض في تنظيم المعرفة والمصادر واستخدامها.

- ربط المعلومة:

ويتضمن ذلك تكوين العلاقات وتحديد النماذج وتصنيف المعلومات وفرزها في إطار التفكير التقاربي لتحديد المعلومات الأساسية والاستدلال المنطقي وطرح الأسئلة وتطبيق المعرفة وعمل علاقات جديدة وحلول إبداعية.

- التقويم:

ويتم ذلك بالحل المؤقت للتناقض وتحليل الناتج الجديد وتحديد مدى صلاحياته وكفائتة في حل التناقض ثم القيام لتقويم هذا الناتج وتقويم استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل أن يعرف الفرد ما لم يكن يعرفه- تحديد المسلمات- تحمل الغموض- بناء عديد من الرؤى- افتراض رؤية الأخر وتفسيره للموقف- افتراض درجة تعقد المشكلة- اختبار النموذج.

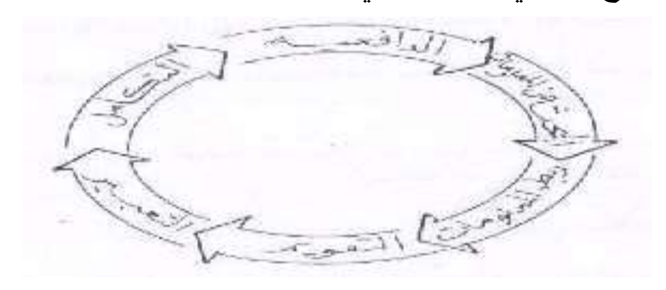
- التعبير:

وهو ما يعني التعبير عن قابلية حل ونقده والاستعداد للحل في ضوء المعلومات الجديدة والرؤى البديلة

- التكامل:

حيث يتم تكامل النظرية الشخصية مع القاعدة المعرفية المكونة من الآراء والمعتقدات والقيم والوقائع وتعبير عن ذلك المفكر الناقد بقوله "لقد فهمت" ويظل المفكر يعيش هذا الارتياح المعرفي حتى تحل تناقضات جديدة تمثل تحديات جديدة وتبدأ عملية التفكير من جديد. (هشام محمد احمد, ١٩٩٩ : ١٧)

وتذكر نايفة قطامي (٢٠٠٠: ٤١٦-٤١٣) عدة مراحل عامة للتفكير الناقد، تأخذ التتابع الموضح كما في الشكل التالي:



شكل (١) مراحل عامة للتفكير الناقد

التفكير الناقد

المرحلة الأولى : الدافعية

إن العوامل الدافعة تؤثر بصفة أساسية على جذب الانتباه ، كما تحدد درجة حساسية الفرد لتناقض الأحداث الخارجية مع النظرية الشخصية ، فيكون الشعور بالتناقض أساسا لخلق التفكير الناقد . ومن هذه العوامل الدافعة:

١ -التوجيهات : إن التوجيه يقابل الاهتمام بمجال من المجالات يمثل أحد مكونات العوامل الدافعة لحدوث عملية التفكير الناقد.

٢ -تصريف الطاقة : إن اكتشاف الفرد وإدراكه لوجود التناقض بين الحدث الخارجي والنظرية الشخصية الخاصة به في تفسير الأحداث وفهمها يتطلب قدرا من الطاقة، فإن حل هذا التناقض يتطلب قدرا أكبر من الطاقة.

٣ -إظهار حب الاستطلاع :إن الرغبة في المعرفة والتي تبدو في كثرة إلقاء الأسئلة ، تمثل جانباً مهماً ومتطلباً رئيساً في توجه الفرد الذي يفكر تفكيرا ًناقداً.

٤ -توازن المشاعر: إن الفرد صاحب التفكير الناقد يوازن بين ردود أفعاله الانفعالية والمعرفة وبين استمراره في حل التناقضات ، لا بد وأن يأخذ الفرد بسلوك المخاطرة ، وقد تكون المخاطرة المطلوبة متمثلة في سؤال لاستيضاح الأمر.

-المرحلة الثانية : البحث عن المعلومات.

فور شعور الفرد بالتناقض بين الحدث والنظرية الشخصية، يبدأ الفرد في البحث عن

مزيد من المعلومات المساعدة في حل التناقض. ولكي يصل الفرد إلى حل التناقض، يتطلب ذلك عدداً من الأنشطة المتنوعة وهي:

١ - الانتباه : إن الأفراد الذين يكونون مهارة انتباه جيدة يكونون أكثر ميلاً إلى الملاحظة والاستماع الجيد للتناقض بين نظريتهم الشخصية وبين الأحداث الخارجية.

٢ - معرفة المفاهيم : حيث يستطيع الفرد صاحب التفكير الناقد أن يدرك المفاهيم والأفكار، وكذلك إنشاء العلاقات بين هذه المفاهيم والحدث الذي هو موضوع التفكير.

٣ - تحديد التناقض : إن هذا العنصر يتضمن محاولات أساسية للتعبير عن التناقض. وقد يعني ذلك تحديد الإجابة على سؤال خاص بسبب وجود التناقض.

٤ - تنظيم المعرفة : إن جمع المعلومات وحده ليس كافياً ، إذا لابد من تنظيمها ووضعها في موضعها الصحيح من التناقض المطلوب حله.

٥ - معرفة المصادر واستخدامها: الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقد يبحث عن مصادر المعلومات ، وهذه المصادر قد تكون مطبوعات ، أو أشخاص أو أدوات ، والتعرف على المصادر وحده لا يمثل قيمة بالنسبة لحل التناقض ، ويجب أن يليه تنمية الفرد لمهارة استخدام هذه المصادر والإفادة منها في حل التناقض.

- المرحلة الثالثة : ربط المعلومات:

وهذه المرحلة تعني بتوظيف المعلومات المحددة . وتتضمن ما يلي:

١ - **عمل الصلات**: وهي عملية أساسية لبلورة المعلومات وتنظيمها بما يمكن أن يؤدي إلى وضع إطار للأفكار.

٢ - **تحديد النماذج**: وهي مهارة تمثل القدرة على تحديد العلاقات بين المفاهيم ، وتحديد العلاقات بين الحدث وبين النظرية الشخصية.

٣ - **التفكير التقاربي** : هذه المهارة تتضمن تصنيف وفرز الكم الكبير من المعلومات لاختزالها إلى مجموعة صغيرة من المكونات ذات دلالة تساعد على حل التناقض.

٤ - **الاستدلال المنطقي** : إن الاستدلال المنطقي يساعد علي تحديد ما هو مسلمة وما هو فرض.

٥ - **طرح الأسئلة** : إن طرح الأسئلة يساعد علي توضيح الإجراءات والأساليب المطلوبة لحل التناقض ، وقد يأخذ السؤال شكل الفرض الذي يبحث عن إجابة لتوضيح الموضوع المثار.

٦ - **تطبيق المعرفة** : إن هذه المهارة تتضمن التطبيق العملي لما تم تحصيله من معلومات لحل التناقضات المطروحة والخاصة بموضوع ما.

٧ - **التفكير التباعدي** : أصحاب التفكير التباعدي قد يوجدون علاقات غير تقليدية ، ويقدمون حلولاً إبداعية للتناقضات المطروحة.

- المرحلة الرابعة: التقويم:

إن عملية التقويم لدى الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً تتخذ ثلاثة مسارات، هي:

١ - الحل المؤقت للتناقض : الحل المؤقت للتناقض قد يحل التناقض فعلا، أو قد يكون قرارا يتبعه خطوات أخرى لحل التناقض.

٢ - تقويم الناتج : إن الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً يحلل الناتج الجديد ، ومدى صلته وكفاءته في حل التناقض

- المرحلة الخامسة : التعبير:

حتى نصل إلي هذه المرحلة، فإن حل التناقض يكون بصفة مؤقتة أو أولية وهو معرض للتغذية الراجعة لتعديل الحل في ضوء المعلومات الجديدة والرؤى البديلة.

- المرحلة السادسة : التكامل:

وهى تحدث في نهاية النشاط، حيث يمر المفكر بحالة من الارتياح المعرفي ، ويظل المفكر يعيش هذا الارتياح المعرفي حتى تحل تناقضات جديدة ، تمثل تحديات جديدة وتبدأ عملية التفكير الناقد من جديد.

بعد استعراض مراحل التفكير الناقد وبمقارنتها بمراحل نموذج الاستقصاء العادل ، يتضح التشابه الكبير بين هذه المراحل ، إذا تعتمد كل منها في المرحلة الأولي بشكل رئيس علي الشعور بالتناقض (القضية المثارة) والذي يعتبر أساساً لإيجاد التفكير الناقد، كما أن مرحلة جمع البيانات لحل التناقض تتم عن طريق طرح الأسئلة في كليهما، أما مرحلة التقويم للنموذج فتركز على تقويم اكتساب المحتوى، وكذلك مرحلة التقويم في التفكير الناقد

حيث إنها تعتمد علي تقويم الناتج من حيث مدى حيث صلته وكفاءته في حل التناقض وأيضا تقويم لعملية التفكير الناقد.

لذا يمكن اعتبار التفكير الناقد جزءاً من الاستقصاء العلمي ، وأن الاستقصاء العلمي يتضمن عمليات متعددة منها التفكير الناقد.(Zhar, 1994 : 183-196).

مكونات التفكير الناقد:

إن عملية التفكير الناقد لها مكونات خمسة ، إذا افتقدت إحداهم ، لا تتم العملية بالمرة ، إذ لكل منها علاقتها الوثيقة ببقية المكونات " فالمكونات هي:

- **القاعدة المعرفية**: وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد فيه ، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض
- **الأحداث الخارجية** : وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض .
- **النظرية الشخصية** : وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعاً مميزاً له (وجهة نظر شخصية). ثم إن النظرية الشخصية هي الإطار الذي يتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية ، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.
- **الشعور بالتناقض أو التباعد**: فمجرد الشعور بذلك يمثل عاملاً دافعاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.
- **حل التناقض**: وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث يسعى الفرد - إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة ، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد.(سوسن شاكر مجيد, ٢٠٠٨ : ١٣٠)

أهمية التفكير الناقد:

يعد التفكير الناقد من المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماماً كبيراً في العقود الأخيرة، وذلك باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب، وتحقيق النجاح

والتكيف مع مستجدات هذه الحياة . ومهارات التفكير الناقد مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع، ولقد أظهرت معظم الدراسات التجريبية والتي تم من خلالها استخدام برامج وخبرات لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير، إن هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه، حيث وجد أنَّها:

- تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلم.
- تقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكير وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات.
- تشجع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر كاف.
- تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.
- ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم.
- تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم.
- تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.
- تزيد من ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته.
- تتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع. (أحمد سيد محمد, ٢٠٠٨ : ١٥٢-١٥٣)

وباختصار يمكن القول بأن تنمية مهارات التعليم الناقد باتت مهمة وضرورية في عالمنا هذا السريع التغير، لأنها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتكسب المتعلمين التجارب المختلفة التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات الحياة الآنية وتهيؤهم للنجاح في المستقبل، وإذا كان التعليم يهدف إلى إعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما يريدون بناء على حقهم في الاختيار الحر، فإن هذا يستدعي من التربويين الاهتمام بتنمية هذا النوع التفكير. (عبد العزيز المغيصيب , ٢٠٠٦ : ٨)

وإن التفكير الناقد يتضمن إثارة الأسئلة و التساؤل و هذا مهم بالنسبة للمتعلم حيث يتعلم إثارة الأسئلة الجيدة و كيفية التفكير تفكيراً ناقداً و ذلك من أجل التقدم في مجال التعلم و التعليم وفي مجال المعرفة، حيث إن المجال المعرفي يبقى حياً ومتجدداً طالما هناك أسئلة تثار وتعالج بجدية ، إن تدريس التفكير الناقد يصمم عادة لفهم العلاقة ما بين اللغة و المنطق ، وهذا مايؤدي إلى إتقان مهارات التحليل والنقد و الدفاع عن القضايا و التفكير

الاستقرائي و الاستنباطي و التوصل للنتائج الحقيقية و الواقعية من خلال العبارات الواضحة للمعرفة والمعتقدات. (عائض الثبيتي , ٢٠٠٦ : ٦٧).

خصائص واستراتيجيات التفكير الناقد:

يرى بروكفيلد "Brocfeld" إن من أهم خصائص التفكير الناقد ما يلى:

١ - التفكير الناقد هو نشاط إيجابي فعال: فالفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً هو فرد مشغول بالحياة، فينخرط فيها، يرى في نفسه خالقاً لجوانب من حياته الشخصية والعملية والاجتماعية والسياسية عدة مرات. يقدر الإبداع والأعمال الإبداعية, ويعبر عن شعور قوي بأن الحياة مليئة بالاحتمالات . ويرى المستقبل مفتوحاً أمامه وليس محدداً أو مغلقاً . كما أنَّه يكون على درجة عالية من الثقة بالنفس من قدرته على تغيير جوانب من عالمه كفرد ، أو كعضو في جماعة.

٢ - التفكير الناقد عملية وليس نتاجاً فقط: فالفرد صاحب التفكير الناقد يحمل تساؤلات دائمة عن المسلّمات، وليس هناك يقين بالنسبة له على الإطلاق . إذ إنّه لا ينتهي إلى حالة ثابتة أو نهائية.

٣ - يتغير التعبير عن التفكير الناقد بتغير السياق: وتعني هذه الخاصية أن وضوحاً لتفكير الناقد يعتمد على السياق الذي يظهر فيه. فالمؤشرات التي تميز الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً عن

غيره تختلف اختلافاً كبيراً . فقد تكون هذه العملية لدى البعض داخلية تماماً ، وهؤلاء لا يمكن تمييز هذا النوع من التفكير لديهم إلا من خلال الناتج مثل كتاباتهم أو أحاديثهم.

٤ - يستثار التفكير الناقد بالأحداث السلبية والايجابية: قد يكون من الشائع أن الأحداث الكبرى أو الأزمات هي التي تستثير التفكير الناقد، فتدعو الفرد إلى إعادة تقويم حياته وما مر بها من أحداث ، و إعادة تمحيص المسلمات التي تقوم عليها حياته ، غير أن الصحيح أيضاً هو أن التفكير الناقد يستشار بالأحداث الإيجابية كذلك. فالخبرات ذات الطبيعة الخاصة كالوقوع في الحب أو النجاح المفاجئ غير المتوقع ، قد تمثل هي أيضاً مثيرات للتفكير الناقد لجوانب من حياة الفرد .ومناقشة المسلّمات التي تقوم عليها حياته بل والبدء في صياغة رؤية جديدة للحياة .ومن هنا ، فالأحداث السارة وغير السارة ،الإيجابية والسلبية تمثل مثيرات للتفكير الناقد لدى الفرد.

٥- التفكير الناقد نشاط انفعالي وعقلاني معاً: قد ينظر إلى التفكير باعتباره نشاطاً معرفياً خاصاً بعيداً عن الانفعالات والعواطف . لكن الحقيقة هي أن الانفعالات هي أساس عملية التفكير الناقد . فحين يحاول الفرد إعادة تقويم معتقداته أو أفكاره التي اكتسبها ، فقد يكون ذلك نتيجة قلق استشعره نحو هذه الأفكار أو المعتقدات . ومن ثم فالتفكير الناقد ليس إذا عملية عقلية صرفة كما يشاع ، بل هو عملية عقلية انفعالية معاً. (عزيزة السيد , ١٩٩٥ : ٥٠)

بعض الاستراتيجيات التي تنمي التفكير الناقد:

- استراتيجيه العصف الذهني
- إستراتيجية المناقشة
- إستراتيجية حل المشكلات
- إستراتيجية التعليم التعاوني
- إستراتيجية التساؤل الذاتي
- إستراتيجية علاقة السؤال_الجواب
- إستراتيجية التقويم الختامي
- إستراتيجية (تنبأ- حدد- أضف- دون)
- إستراتيجية التفكير بصوت عالي
- إستراتيجية أعرف- أريد أن أعرف- تعلمت(K-W-L)
- إستراتيجية النمذجة
- إستراتيجية التدريس التبادلي
- إستراتيجية البنائية
- إستراتيجية خرائط المفاهيم
- إستراتيجية المشاريع الفردية
- إستراتيجية التنمية الأساسية
- إستراتيجية عقود التعلم
- إستراتيجية الإثراء
- إستراتيجية (أحمد سيد محمد, ٢٠١٠ : ٣٧).

معوقات التفكير الناقد :

الطلبة

- الفلسفة القديمة للعلاقة بين الطالب والمعلم مازالت قائمة ولم تتغير منذ القدم.(صائب أحمد الألوسي, ١٩٩٦: ١٧٥)

كما وأن هناك عوامل أخرى تعوق تنمية التفكير الناقد والتي منها:

الانقياد للآراء التواترية: ويقصد بها تلك الآراء الشائع استخدامها بين الناس والتي يتقبلها الفرد، ويتداولها دون الرجوع إلى مصادرها الحقيقية، أو التأكد من صحتها، ويكتفي الفرد بالقليل من الأدلة التي تعطى له.

التعصب: ويقصد به ميل الفرد إلى التقيد ، والتمسك بصحة آراء معينة قبل أن تعرض عليه أية بيانات ، أو وقائع ويتمثل التعصب في التفكير الناقد في الحكم على موضوع ما من وجهة نظر معروفة سابقاً

القفز إلى النتائج: فقد يبدأ الفرد بقضايا قد تكون صحيحة ، ثم يتركها دون تسلسل منطقي وينتقل إلى نتائج غير مؤكدة. ولتجنب ذلك يجب على المعلم أن يوجه التلاميذ إلى مناقشة كل موضوع ، أو مشكلة تقدم إليهم بصورة مستقلة ، والبحث عن أفضل الطرق لحل المشكلة.

وجهات النظر المتطرفة: والانقياد للمعاني العاطفية والمؤثرات الانفعالية ويحدث ذلك نتيجة ارتباط موضوع التفكير بعلاقة ذات صلة انفعالية وعاطفية بالفرد، اعتماد المعلم على طرق تدريس تعتمد على التلقين دون مشاركة من التلاميذ في عملية التعلم . (نادية أبو دينا, ٢٠٠٣ :٢١٢-٢٤٨)

ومما سبق يرى الباحث :أن تلك النقاط السابقة الذكر لربما تكون سبباً رئيساً من الأسباب التي تؤدي إلى طمس وتراجع القدرات العقلية على وجه العموم ، والتفكير الناقد على وجه الخصوص ، لذلك كان لزاماً على القائمين على المناهج وتأهيل المعلمين خاصة أن يغرسوا في الطلاب المعلمين أساليب تربوية لا تعتمد على أسلوب التلقين والذي بات عقيماً ، وكذلك حث الطلاب على الإبداع وإعمال الفكر وذلك من خلال إيجاد مناهج ترتقي بملكات التفكير الإبداعي والتجريدي والناقد.

- **تعليم التفكير الناقد:**

يتضمن تعليم التفكير الناقد توسيع العمليات الفكرية للفرد بالانطلاق إلى رحاب أوسع من المواقف والمفاهيم الموجودة غريزياً، والابتعاد عن الخبرات الحسية البسيطة،

وتكتسب مهارات التفكير الناقد من خلال تعليم منظم يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا، وكل طالب يستطيع أن يفكّر تفكيراً ناقداً إذا أتيحت له فرص التدريب والتطبيق والممارسة الفعلية .وهناك أكثر من رأي أو اتجاه فيما يتعلق بكيفية تعليم التفكير الناقد أو التدريب عليه، إلاّ أن هذه الآراء تكاد تتمحور حول طريقتين رئيستين هما:

تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة كغيره من المواد وذلك من خلال برامج ومقررات يتم تحديدها على شكل أنشطة وتمارين لا ترتبط بالمواد الدراسية، وقد طورت العديد من البرامج المتخصصة لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير، وعادة ما يقوم مدرب متخصص بتدريب الطلبة عليها، ومن مميزات هذه الطريقة أنَّها تجعل المتعلمين يدركون أهمية الموضوع الذي يدرسونه ويشعرون بالعمليات التفكيرية التي يقومون بها، كما تجعل عملية قياس وتقييم التفكير الناقد أدق.

تعليم التفكير الناقد ضمن محتوى المواد الدراسية المختلفة، وهذا يستدعي وجود معلمين مؤهلين ووقت كاف للقيام بالنشاط التفكيري، ومن مميزات هذه الطريقة أنها تنشط العملية التعليمية باستمرار، وتحفز المتعلمين على استخدام عمليات التفكير في مختلف المواد، وتوفر فهماً أعمق للمحتوى المعرفي لهذه المواد وقدره أفضل على استيعابها وتطبيقها.

وقد برزت اتجاهات حديثة حاولت الجمع بين الطريقتين في تعليم التفكير الناقد بهدف الاستفادة من مميزات وإيجابيات كل منهما. (ايزيس رضوان , ٢٠٠٠ : ١١).

دور المعلم في تعليم التفكير الناقد :

عند مناقشة أهمية دور المعلم في تفعيل عمليات التفكير الناقد عند الطلب، يجب أن ندرك دوره كقدوة، من خلال الأدوار التي يقوم بها كي يسهل عملية التفكير الناقد عند الطلبة، ومن هذه الأدوار ما يأتي:

- المعلم مخطط لعملية التعليم :ينظم المعلم في خطط دروسه اليومية و الخطط الفصلية أهداف الأداء ، وعينات الأسئلة والمواد التعليمية والنشاطات التي من شأنها أن تحدد أهداف التعليم ووسائل تحقيقها.

- المعلم مشكل للمناخ الصفي: إن المناخ الصفي المبني على ديناميات المجموعة و المشاركة الديمقراطية هو الذي يوطّد مناخ جماعي متماسك ، يقدر فيه التعبير عن الرأي ، الاستكشاف الحر ، التعاون ، الدعم ، الثقة بالنفس ، والتشجيع.

- المعلم مبادر : و ذلك عن طريق استخدام تشكيلة من المواد و النشاطات و تعريف الطلبة بمواقف تركز على المشكلات الحياتية الحقيقية للطلبة ، ويستخدم أسلوب طرح الأسئلة لإشراك الطلبة بفاعلية.

- المعلم محافظ على التواصل : إن أسهل مهمة يمكن أن يمارسها المعلم هي إثارة اهتمام

- الطلبة بقضايا ممتعة و حقيقية ، وإنَّما الصعوبة التي يواجهها هي في الحفاظ على انتباههم، وهذا يستدعي من المعلم استخدام مواد و نشاطات و أسئلة مثيرة لتحفيز الطلبة.

- المعلم مصدر للمعرفة: يلعب المعلم في كثير من الحالات دور مصدر للمعرفة ، إذ يقوم بإعداد المعلومات و توفير الأجهزة و المواد اللازمة للطلبة لاستخدامها ، في حين يتجنب تزويد الطلبة بالإجابات التي تعوق سعيهم الحثيث للوصول إلى استنتاجات يمكنهم التوصل إليها

- بأنفسهم و تكوينها.

- المعلم يقوم بدور السابر: و ذلك من خلال طرح أسئلة عميقة متفحصة ، تتطلب تبريراً أو دعماً لأفكارهم و فرضياتهم و استنتاجاتهم التي توصلوا إليها.

- - المعلم يقوم بدور القدوة : يقوم المعلم بوصفه أنموذجاً بتقديم السلوك الذي يبين أنَّه شخص مهتم ، محب للاستطلاع ، ناقد في تفكيره وقراءته ، منهمك بحيوية ، مبدع ، متعاطف ، راغب في سبر تفكيره سعياً وراء الأدلة. (سوسن شاكر مجيد, ٢٠٠٨ : ١٤٢)

الدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة

تبقى الجهود السابقة للعلماء والباحثين في دراسة الظواهر النفسية لها مكانتها العلمية مهما تباينت في أهدافها ومناهجها والنتائج التي توصلت إليها فهي تمثل للباحث إشعاع ينير ضرب هذه الدراسة فالبدء من حيث انتهى الآخرون والتزود بما توصلت إليه من نتائج تعد بمثابة نقطة الانطلاق للباحث إلى آفاق العلم والمعرفة ومن هذا المنطلق راجع الباحث وتقصى بالبحث في أدبيات هذه الدراسة للحصول على الدراسة السابقة في أمهات الكتب والبحوث وقواعد البيانات (Data Base) العربية والأجنبية خاصة الدراسات التي اهتمت فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التفكير الناقد وأثره في مستوى الطموح لدى عينة من الموهوبين من طلبة المرحلة الثانوية .

وقد وجد الباحث مجموعة من الدراسات المباشرة والبعض منها غير المباشر ولكن لأهميتها العلمية فقد تم عرضها كالتالي :-

الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الناقد:

ركزت هذه الدراسات على تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال برامج تدريبية نظامية صممت لتنمية مهارات التفكير الناقد بحيث يمكن الاستفادة من تلك التدريبات في شتى مجالات النشاط الإنساني التي تتطلب ذلك.

ويمكن عرض بعض هذه الدراسات على النحو التالي:

١- دراسة إيزيس رضوان (٢٠٠٠):

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام بعض الاستراتيجيات لتنميتها من خلال مادة الدراسات البيئية التي تقدم لطلاب الفرقة الثانية شعبة التعليم الابتدائي تخصص علوم لكلية التربية جامعة عين شمس، و اختبار فاعلية هذا البرنامج في تنمية التفكير كقدرة عامة ومكوناتها الفرعية وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً وطالبة من قسم العلوم شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة عين شمس . وأظهرت النتائج ما يلي: وجود فروق دالة إحصائياً بين نتائج التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في المهارة

الفرعية الأولى والثالثة (الاستدلال) والرابعة (استنباط النتيجة والافتراضات وملائمة السبب) لاختبار كورنيل للتفكير الناقد ، لصالح التطبيق البعدي ، كما يتضح وجود فروق دالة إحصائياً في مهارة (الاعتماد على الملاحظة والاعتماد على السلطة) لصالح التطبيق البعدي.

٢- دراسة فريدة عبدالملك حسن (٢٠٠٤):

بعنوان: " فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود" هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج يعتمد على أساليب واستراتيجيات لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود، والتعرف على أثره في تنمية هذه المهارات معرفياً ووجدانياً، وأثره في رفع مستوى التحصيل الدراسي، والتقدم الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة :تكونت من أربعين (٤٠) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود اختيروا بالطريقة العشوائية، وزعن على مجموعتين عشرين (٢٠) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية، وعشرين (٢٠) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة، من التخصصات التالية) :علم نفس، تعليم خاص، تربية فنية، دراسات إسلامية، إدارة أعمال، مناهج وطرق التدريس كما استغرق التطبيق الفعلي للبرنامج ستة أسابيع للعام الدراسي (١٤٢٤: ١٤٢٣) (٢٠٠٤ : ٢٠٠٣) الفصل الأول.

أداة الدراسة :اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد واستبانه سمات الشخصية الناقدة .،Thinking Appraisal

النتائج :أظهرت نتائج التحليلات الإحصائية وجود فروق دالة إحصائياً بين المجوعتين التجريبية والضابطة في الأداء على اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، كما أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين المجوعتين في سمات الشخصية الناقدة.

٣- دراسة عواطف زمزمي (٢٠٠٤):

بعنوان:" فاعلية برنامج الكورتCRT في تنمية قدرات التفكير الناقد والابتكاري لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى – مكة المكرمة"

وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج الكورت لتعليم التفكير عن طريق التدريب على مهارات الإدراك الجزء الأول، ومهارات التفاعل الجزء الثالث، في تنمية القدرة على التفكير الناقد، كما هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج الكورت لتعليم التفكير عن طريق التدريب على مهارات الإدراك الجزء الأول، ومهارات الابتكاريين الجزء الرابع في تنمية قدرات التفكير الابتكاري. وتكونت عينة الدراسة :تكونت من جميع الطالبات المستجدات بقسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، فبلغ مجموع أفراد العينة ستاً وتسعين (٩٦) طالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية، ووزعن عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، الأولى تجريبية وعددها واحد وثلاثون (٣١) وطبق عليهن الجزء الأول : توسعة الإدراك، ثم يتبعه الجزء الثالث:التفاعل من برنامج الكورت، والمجموعة الثانية : تجريبية وعددها اثنان وثلاثون (٣٢) وطبق عليهن الجزء الأول :توسعة الإدراك، ثم يتبعه الجزء الرابع :الابتكارية من برنامج الكورت، والمجموعة الثالثة :ضابطة وعددها ثلاثة وثلاثون(٣٣) لم يطبق عليها أي جزء من الأجزاء السابقة، واستمر تطبيق البرنامج لمدة خمسة أشهر.

أداة الدراسة : ثلاثة مقاييس من أدوات القياس العقلي هي :اختبار واطسون وجليسر (Watsn & Glaser Critical Thinking Appraisal) ، Trrance واختبار تورانس للتفكير الناقد واختبار توني للذكاء الصورة (أ) والصورة(ب).

النتائج : توجد فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعتين التجريبيتين اللاتي طبق عليهن البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري مقارنة بالضابطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الثانية والضابطة في بعد المرونة.

٤- دراسة محمد راشد الشرقي (٢٠٠٥):

بعنوان: " التفكير الناقد لدى طلاب الصف الاول الثانوي بمدنية الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات"

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي والتعرف على مستوى لتفكير وعلاقته بالرغبة في التحاق الطالب بالقسم العلمي أو الأدبي وعلاقته أيضاً بمستوى تحصيلهم الدراسي وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٨) طالباً في خمس مدارس ثانوية ، في شرق مدينة الرياض ، وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي (تم

إعداد اختبار على غرار مقياس التفكير الناقد ، والذي قام بإعداده واطسون وجليسر على البيئة الأمريكية) .

وأظهرت النتائج ما يلي: مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض كان متوسطاً . توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية أو الأدبية لصالح طلبة الأقسام العلمية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب ، تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسة.

٥- دراسة عائض الثبيتي(٢٠٠٦):

بعنوان: " تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق النموذج اللبناني"

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي للمعلمين يتضمن استخدامهم لمهارات التفكير الناقد في المواقف التدريسية لطلاب المرحلة المتوسطة ، والكشف عن أثر البرنامج من خلال تدريس مادة التاريخ لطلاب المرحلة المتوسطة في إكساب التلاميذ لمهارات التفكير الناقد وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) تلميذاً بالصف الثالث بالمرحلة المتوسطة بمدرستي الملك فهد ودار التوحيد المتوسطة وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي (مقياس مهارات التفكير الناقد في مقرر التاريخ للصف الثالث المتوسط ، مقياس التحصيل الدراسي في مقرر التاريخ للصف الثالث المتوسط على مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب)

وأظهرت النتائج ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فاعلية للبرنامج التدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية تلك المهارات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

٦- دراسة السيد سليمان(٢٠٠٦):

بعنوان: " تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق النموذج اللبناني"

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن ثلاثة تساؤلات رئيسة : هل يختلف التفكير الناقد باختلاف نوع التعليم ؟ وهل توجد فروق في التفكير تعزى للجنس؟ وما هو تأثير كل من " الذكاء ، الدافع للإنجاز ، وموضوع الضبط " على التفكير الناقد؟ وتكونت عينة الدراسة من) (٣٢٠طالباً وطالبة بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية .وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي):(مقياس الدافع للإنجاز لهيرمانز ، اختبار الذكاء العالي إعداد/ السيد محمد خيري (ب-ت)، اختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر)، واستخدم الباحث الأسلوب الإحصائي المكون من (تحليل التباين أحادي الاتجاه ،معادلة شيفية، اختبار(ت) للعينات المستقلة، أسلوب تحليل المسار) وأظهرت النتائج ما يلي:

يوجد فروق دالة إحصائياً في التفكير الناقد لصالح طلاب التعليم التجاري مقارنة بطلاب التعليم الزراعي ووجود فروق غير دالة لصالح طلاب التعليم التجاري مقارنة بطلاب التعليم العام. توجد فروق دالة إحصائياً في التفكير الناقد تعزى للجنس ولصالح الإناث .

بينت النتائج وجود تأثير مباشر ضعيف للذكاء على التفكير الناقد وتأثير متوسط للدافع للإنجاز، بينما لم يكن هناك تأثير لموضع الضبط.

٧- دراسة عبد الله عبده طالب (٢٠٠٧):

بعنوان: " فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بمادة الفيزياء وتنمية مهارات التفكير الناقد"

هدفت إلى الكشف عن فعالية إستراتيجية التعلم في التحصيل الدراسي بمادة الفيزياء وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وقد استخدم المنهج التجريبي للبحث باستخدام تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث تكونت عينه البحث من (١٢٣) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينه تعز بمدرستي الشهيد الحكيمي (٦٨) طالبة كمجموعة تجريبية ومدرسة صفية (٦٤) طالبة كمجموعة ضابطة، وقد أعد الباحث اختبارًا تحصيليًا واستخدم اختبار التفكير الناقد إعداد جلاسر وواطسون وتعريب جابر عبدا لحميد ويحيى هندام بعد أن قام الباحث بتكييفه مع البيئة اليمنية وتأكد

من صدقه وثباته وحساب الزمن اللازم للإجابة عنه، وقد توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي لصالح البعدي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية

والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية وقد قدم الباحث عدد من المقترحات من أبرزها التعرف على مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية وتنويع مداخل وطرق واستراتيجيات تدريس الفيزياء بحيث تسهم في تنميته

٨- دراسة أميمه أمين (٢٠٠٨):

بعنوان: " فاعلية إستراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة "

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية إستراتيجية تبادل الأدوار(إستراتيجية كاجان) في تنمية التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج) أو التحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة؛ حيث طبق البحث على (٦٤) طالبة، واستخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً من إعدادها واختبار التفكير الناقد لواطسون/جلاسر تقنين على البيئة السعودية فاروق عبد السلام وممدوح سليمان،وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كلا من اختبار التفكير الناقد ككل وكل مهارة على حدة وكذلك على الاختبار التحصيلي والاختبار التحصيلي المؤجل (الاحتفاظ) لصالح المجموعة التجريبية وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات من أبرزها الاهتمام باستراتيجيات التعلم التعاوني وتدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات مختلفة لتنمية التفكير الناقد وإجراء دراسات متعلقة بالتفكير بصفة عامة وبالتفكير الناقد بصفة خاصة .

٩- دراسة مدين الحوري (٢٠٠٩):

بعنوان: " أثر استخدام استراتيجيات مونرو وسلاتر وإستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ "

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر استخدام إستراتيجية مونرو واسلاتر وإستراتيجية مكفر لاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وتحصيلهم في مبحث التاريخ حيث تكونت عينة الدراسة من(٢٠٩) طالب وطالبة من مديرية اربد الأولى بواقع (٣) مدارس ذكور و (٣) مدارس إناث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين والمجموعة

الثالثة ضابطة، وقد استخدم الباحثون اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد الذي أعدته في صورته العربية وطورته للبيئة العربية مريم الربضي واختبار تحصيلي وتوصلوا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث على كل من الاختبارين لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفقًا لإستراتيجية مونرو واسلاتر(إستراتيجية التمييز بين الحقيقة والرأي)، وقد أوصى الباحثون بأهمية توفير البيئة الصفية المناسبة لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة وتصميم برامج لتعليم مهارات التفكير الناقد لطلبة المدارس

١٠- دراسة صلاح هيلات (٢٠٠٩):

بعنوان : " اثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ "

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد(معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم الأدلة، الاستنباط، الاستنتاج) لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٦٥) طالب وطالبة موزعين على أربع شعب من مدارس مديرية إربد الأولى حيث كون (٨١) طالب وطالبة المجموعة التجريبية (٨٤) طالب وطالبة المجموعة الضابطة واستخدم الباحثون اختبار واطسون/جلاسر للتفكير الناقد الذي طوره في صورته العربية فاروق عبد السلام ممدوح وسليمان وللبيئة الأردنية فاطمة العوصان وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقًا دالة

إحصائيا بين طلبة المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد الكلي وأبعاده (مهاراته) الخمس بعديًا يعزى لاستخدام الوثائق التاريخية ولصالح المجموعة التجريبية وقد قدم الباحثون العديد من التوصيات والمقترحات منها إجراء المزيد من الدراسات في مجال تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وغيرها من أنواع التفكير.

١١- دراسة أحمد سعيد زيدان (٢٠١٠):

عنوان الدراسة:" تنمية الوعي بالأسلوب الإبداعي كعامل وسيط لرفع كفاءة الحل الإبداعي للمشكلات علي بعض أنماط التفكير لدي عينة من طلاب وطالبات الجامعة"

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طالب وطالبة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية بكفرالشيخ من الأقسام العلمية. أدوات الدراسة: واستخدم الباحث أدوات الدراسة التالية: مقياس الذكاء ومقياس التفكير الناقد، ومقياس كيرتون،والبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلي الكشف عن اثر تنمية الوعي بالأسلوب الإبداعي كعامل الوسيط في رفع كفاءة الحل الإبداعي للمشكلات علي مهارة التفكير الإبداعي(الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإثراء بالتفاصيل) لدي الطلاب المجودين والطالبات المجودات، كما تهدف الدراسة إلي الكشف عن أثر تنمية الوعي الإبداعي كعامل وسيط في رفع كفاءة الحل الإبداعي للمشكلات علي مهارة التفكير الناقد(جمع البيانات، المقارنة ، التصنيف، الاستنباط، تقويم الحجج) لدي الطلاب المجددين والطالبات المجددات. كما تهدف الدراسة إلي الكشف عن أثر تنمية الوعي بالأسلوب الإبداعي كعامل وسيط في رفع كفاءة الحل الإبداعي للمشكلات علي مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد لدي طلاب وطالبات فئة الجسر.

نتائج الدراسة: وتوصلت الدراسة إلي ١- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولي (المجودين)علي القياسيين القبلي والبعدي للتفكير الإبداعي لصالح القياس البعدي. ٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولي(المجودين) علي القياس (البعدي - التتبعي) للتفكير الإبداعي. ٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية (المجددين) علي القياسيين(القبلي- البعدي) للتفكير الناقد لصالح القياس البعدي. ٤- لا تشوجد فروق دالة

إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية(المجددين) علي القياس(البعدي- التتبعي) للتفكير الناقد. ٥- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثالثة (الجسر) علي القياسيين (القبلي- البعدي) للتفكير الإبداعي والتفكير الناقد . ٦- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثالثة (الجسر) علي القياس (البعدي- التتبعي) للتفكيرالابداعي والتفكير الناقد. ٧- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولي(المجودين) ومتوسط رتب المجموعة التجريبية الثالثة (الجسر) علي القياس (القبلي- البعدي- التتبعي) للتفكير الإبداعي. ٨- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية (المجددين) ومتوسط رتب المجموعة التجريبية الثالثة (الجسر) علي القياس(القبلي- البعدي- التتبعي) للتفكير الناقد.

١٢- دراسة لينا عز الدين(٢٠١٢):

بعنوان: " فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق "

واستخدمت الباحثة مقياس واطسن & وجلاسر للتفكير الناقد بعد إجراء ما يلزم للتأكد من صدقه وثباته. ومقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي المصمم من الباحثة .وأسفرت نتائج الدراسة: وجود فاعلية للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير الناقد عمومًا ومهاراته الفرعية الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج .استمرار فاعلية البرنامج التدريبي المقترح حتى بعد مضي فترة زمنية شهر تقريب على الانتهاء من تطبيقه .وتبين ذلك من خلال احتفاظ تلاميذ المجموعة التجريبية بنتائج التدريب على البرنامج بعد مرور شهر على الانتهاء من تطبيقه. وأظهر معظم تلاميذ المجموعة التجريبية اتجاهات إيجابية بصورة واضحة نحو البرنامج التدريبي المقترح وكل من (محتواه، والإستراتيجية المنفذ بها، وفوائده) .

١٣- دراسة سارة جاسم شكر الله (٢٠١٣):

بعنوان: " فاعلية برنامج باستخدام أسلوب القبعات الستة لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت "

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج القبعات الستة عل ى تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت، وتم استخدام المنهج التجريبي وذلك باختيار عينة الدراسة وإعداد أدوات الدراسة المتمثلة في برنامج القبعات الستة وتطبيقه على العينة المختارة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وإعداد التصميم المناسب للدراسة وذلك بأخذ مجموعتين مجموعه تجريبية عددها (٢٥) ومجموعه ضابط ة عددها (٢٥)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التفكير الناقد في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت.

١٤- دراسة طارق يحيى عبد المنعم (٢٠١٥)

بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي باستخدام مبادئ (TRIZ) في تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات لدى عينة من الموهوبين بالحلقة الإعدادية "

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي باستخدام مبادئ (TRIZ) في تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات لدى عينة من الموهوبين بالحلقة الإعدادية، وبلغت عينة الدراسة (٢٠) طالباً موهوباً من معهد القرضا الإعدادي بنين بمنطقة كفرالشيخ الأزهرية, تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية - ضابطة) بواقع (١٠) طلاب لكل مجموعة، وطبق الباحث دليل الكشف عن الموهوبين لآمال باظة(٢٠١٤), ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي لعبد العزيز الشخص(٢٠٠٦), ومقياس المصفوفات المتتابعة لجون رافن (١٩٣٨- ترجمة أحمد عثمان صالح, ١٩٨٩), ومقياس التفكير الناقد إعداد الباحث, ومقياس حل المشكلات إعداد الباحث, ثم طبق الباحث البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الناقد ومقياس حل المشكلات في اتجاه القياس البعدي، وتوصلت أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التفكير الناقد, ومقياس حل المشكلات في اتجاه المجموعة التجريبية، كما

أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفكير الناقد ومقياس حل المشكلات.

الفصل الثاني
مستوى الطموح

تعريف مستوى الطموح

العوامل التي تؤثر على تحديد مستوى الطموح

جوانب الطموح و النظريات المتعلقة به

مستوى الطموح ونظرة الفرد للمستقبل

مظاهر مستوى الطموح و سمات الشخصية الطموحة

معوقات تحقيق الشباب لطموحهم الدراسي

ثانيا : مستوي الطموح Ambition Level

التعريف اللغوي:

جاء في لسان العرب عن الطموح في مادة (طمح والطماح) مثل الجماح، وطمحت المرأة مثل جمحت، فهي طامح أي تطمح إلى كل الرجال، وطمح ببصره يطمح طمحاً أي شخص، واطمح فلان بصرة أي رفعه ورجل طماح أي بعيد الطرف، وطمح بصره إلى الشيء أي ارتفع، والطماح: الكبر والفخر لارتفاع صاحبه، وبحر طموح الموج مرتفعه(ابن منظور، ١٩٩٠:٥٣٤).

وجاء في أساس البلاغة من الطموح من مادة(طمح) طمحت ببصري إليه، ونساء طوامح إلي الرجال، وطمح المتكبر بعينه شخص بها، وفرس طامح الطرف، وطمح الفرس طموحاً وطماحاً: ركب رأسه في عدوه رافعاً بصره، وهو طماح وطموح، وفيه طماح وجِماح، ومن المجاز طمحت بالشئ في الهواء رميتُ به.(الزمخشري، ١٩٩٢:٣٣٥)

ويرى الباحث: أن المتمعن في التعريفات اللغوية السابقة يجد أنها تشير إلى أن الطموح هو: الأمر العالي السامي الذي يسعى الإنسان للوصول إليه، فهو غير محقق له في الوقت الراهن، ولكنه يأمل أن يحققه في المستقبل.

مستوى الطموح في التراث العربي الإسلامي:

حث الدين الإسلامي على ضرورة تحلي أبنائه بالطموح، أو بالهمة العالية، فقال تعالى "ختامه مسك وفي ذلك فليتنافس المتنافسون" المطففين(٢٦) فقبل أن يوجد الطموح في الأدب النفسي الغربي فانه موجود في لغتنا العربية، وفي أدبنا العربي، وفي أمثالنا، وقبل ذلك في ديننا الحنيف، فكم حض الإسلام وشجع على ضرورة استغلال هذا الطموح ......يقول صلى الله عليه وسلم "إذا سألتم فاسألوا الفردوس الأعلى من الجنة".وقيل لرجل : لنا حويجه فقال : اطلبوا لها رجيلاً . وقيل لآخر: جئناك في حاجة لا ترزؤك، فقال: هلاً طلبتم لها سفا سف الناس وانظر إلى أروع وأجمل ما يقوله الإمام ابن الجوزي "يقول أنى رجل حبب إلى العلم من زمن الطفولة فتشاغلت به، ثم لم يحبب إلى فن واحد منه بل فنونه كلها،ثم لا تقتصر همتي في فن على بعضه، بل تروم استقصاءه .والزمان لا يسع والعمر أضيق والشوق يقوى والعجز يظهر؛ فيبقى وقوف بعض المطلوبات حسرات" ويقول" :اعلم أنك في ميدان سباق والأوقات تنتهي، ولا تخلْد إلى كسل فما فات ما فات إلا بالكسل ولا نال من نال إلا بالجد والعزم"(جمال الدين بن الجوزي، ١٩٩٩:٤٠- ١٧٥)

ولقد كان الشعراء والحكماء يمقتون الكسل والخمول والنوم، ويشجعون على العمل والعطاء ويطمحون إلى المعالي لا بالأماني الكاذبة ولا بالدعاوى الزائفة ولا بالشعارات البراقة؛ وإنَّما بالعمل والجد والعزم لذلك انظر إلى بعض قولهم :لا تحسبن المجد تمراً أنت آكله

*لن تبلغ المجد حتى تلعق الصبرا

ويقول الآخر : فكن رجلا رجله في الثرى *وهامة همته في الثريا
ويقول ثالث: ليس التعلل بالآمال من أربي *ولا القناعة بالإقلال من شيمي
ومن الأقوال المأثورة" :من جد وجد، ومن زرع حصد، ومن سار على الدرب وصل "،وكذلك" من طلب العلا سهر الليالي.

- **مفهوم مستوي الطموح:**

ويعرف مستوى الطموح بأنه الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنيه أو أسريه أو اقتصاديه ويحاول تحقيقها ويتسم بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد أو القوى البيئية المحيطة به وإذا تناسب مستوى الطموح مع إمكانيات الفرد وقدراته الحالية والمتوقعة كانت السويه وإذا لم يتناسب معها ظهرت التفككية والاضطراب وبالتالي يحاول الفرد تخطى العقبات التي تحول دون تحقيق أهدافه أوتعرقله وأحيانا يفشل ويحبط ويقل مستوى طموح الفرد.(آمال عبد السميع باظه،٢٠٠٤:٦٧)

ويعرف مستوى الطموح بأنه مستوى يفرضه الفرد على نفسه ويطمح إلى الوصول إليه ويقيس انجازاته بالنسبة إليه ومستوى الطموح دليل على الثقة ويتراوح ارتفاعا وهبوطا حسب النجاح والإخفاق.(مجبل الحوكانى،٢٠١١:٣٦٢)

ويعرف مستوى الطموح بأنه المستوى الذي يتغير من وقت لآخر تبعا لما يصادفه الفرد من نجاح أو إخفاق في بلوغ أهدافه فالنجاح من شأنه رفع هذا المستوى والإخفاق من شأنه النزول به.(أحمد راجح،١٩٩٩:١٣١)

ويعرف(مورتون رومنتش،١٩٥٤) مستوى الطموح بأنه الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلاله حيث نستطيع ان ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة كما يعرف (دريفر،١٩٥٢) مستوى الطموح بأنه الإطار المرجعي

الذي يتضمن اعتبار الذات أو هو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل". (في: كامليا عبد الفتاح،١٩٩٠:٩٨)

ويعرف مستوى الطموح بأنه: معيار يضع الفرد في إطار أهدافه المرحلية، والبعيدة في الحياة، ويتوقع الوصول إليها عن طريق سعيه المتواصل في ضوء خبراته بقدراته الراهنة. (سيد عبدالعال،١٩٧٦:١٦)

ويعرفه محمد النوبي بأنه: تخطي الفرد للصعاب باستخدام قدراته وإمكاناته الذاتيةلتحقيق أهدافه التي يصبوا إليها ، ويستطيع تحدي الأزمات والصعاب التي تواجهه لكي يحقق تلك الأهداف التي خطط لها ، وعمل بجد واجتهاد من أجل تحقيقها مستخدما التخطيط للمستقبل والتحدي للظروف الحياتية التي تقابله وجاعلا حيز إعاقته علي الهامش وذلك لكي يصل إلي مكانة أعلي مما هو عليه . (محمد النوبي محمد ، ٢٠٠٠:٥٤)

ويعرفه فاخر عاقل بأنه: مستوى قياس يفرضه الإنسان على نفسه ويطمح إلى الوصول إليه ويقيس انجازاته بالنسبة إليه ومستوى الطموح دليل على الثقة ويتراوح ارتفاعا وهبوطا حسب النجاح والإخفاق .(فاخر عاقل :٢٠٠٣ ، ٢٦٣)

وعرفه محمد معوض وسيد عبد العظيم : بأنه سمة ثابتة نسبياً تشير إلى أن الشخص الطموح هو الذي يتسم بالتفاؤل والمقدرة على وضع الأهداف وتقبل كل ما هو جديد وتحمل الفشل والإحباط . (محمد معوض وسيد عبد العظيم ، ٢٠٠٥ :٣)

وعرفه عبد ربه شعبان: بأنه: مستوي الأداء المتوقع من الشخص،والقدرة علي وضع الأهداف والعمل علي تحقيقها في ضوء ما لديه من قدرات وطاقات ، وإمكانيات ، وخبرات ،والقدرة علي المواجهة وعدم اليأس. (عبد ربه شعبان ،٢٠١٠-٥٩)

وعرفه صلاح الدين أبو ناهية " بأنه : الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه في المجال الأكاديمي أو التعليمي أو المهني أو الوظيفي أو الأسري يتطلع إليه ويسعي لتحقيقه بالتغلب علي ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلي هذا المجال ويتفق هذا الهدف والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها "(صلاح الدين أبو ناهية، ٢٠١٢-١٣).

- **العوامل التي تؤثر على تحديد مستوى الطموح:**

يمكن تصنيف العوامل المؤثرة في مستوى الطموح إلى فئتين:

- عوامل ترجع إلى أسباب تكوينيه.

- عوامل تتعلق بالتدريب.

ويتضح هذين العاملين في النقاط التالية:

توقع النجاح له تأثيره الجيد في مستوى الطموح بينما توقع الفشل له تأثير سئ على الفرد.

لكل من النجاح والفشل أثرهما في تحديد مستوى الطموح.

وقد يحدد الفرد لنفسه مستوى منخفضا حتى يشعر بالنجاح والتفوق ويحمى نفسه من الإخفاق فالشخص السوي هو الذي يضع أمام عينه مستويات يسمى للوصول إليها حتى لو كانت فى بعض الأحيان بعيده المنال ، فالتوافق المتكامل ليس معناه الكمال بل الجهاد والعمل ، ولكن يجب أن تكون الأهداف واقعيه وفى إطار إمكانات الفرد حتى لا يتعرض للإحباط أو الفشل. (عادل الجيار،٢٠٠١:٤٥٥)

ويمكن تلخيص العوامل المؤثرة علي مستوي طموح الفرد كالتالي :

- القدرة علي التعلم وأسلوب حل المشكلات كمهارة .
- الذكاءات السبع المعروفة .
- النضج المعرفي والانفعالي والضبط الذاتي للفرد والقدرة علي التحدي .
- الميول والاهتمامات والاتجاهات لدي الفرد .
- المنافسة مع الآخرين ومع الذات .
- المؤثرات الحضارية والثقافية المحيطة بالفرد .
- الميول الكمالية والنظرة المستقبلية .
- النمط السلوكي البارز للفرد مثل (أ) ، (ب) ، (ج).
- أسلوب الثواب والعقاب .
- الإقدام علي المخاطرة لدي الفرد Risk Taking .
- الخبرة لدي الفرد من حيث موجهة النجاح والفشل .
- القدرة علي التعامل مع الضغوط .
- مستوي الأداء والتحصيل الدراسي .
- مستوي التمتع بالصحة (النفسية- الجسمية- الاجتماعية)
- مستوي الرضا الذاتي .
- ممارسة الفرد لميكانيزم التعويض .
- تأثير العلاقة وتحديها .

- جودة الحياة أو أسلوب الحياة ومعني الحياة لدي الفرد .
- القدرة علي صنع القرار . (أمال عبد السميع باظه ، ٢٠١٢)

جوانب الطموح والنظريات المتعلقة به:

- الجانب الأول: الأداء ، ويعنى ذلك نوع الأداء الذي يعتبره الفرد هاما ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال.
- الجانب الثاني: التوقع ، ويعنى توقع الفرد لأدائه في العمل.
- الجانب الثالث: إلى أي حد يعد هذا الأداء هاما بالنسبة للفرد.

وهذه الجوانب الثلاثة هي ما يعرف بالطموح.(عبد ربه شعبان،٢٠١٠:٥٩)

- **النظريات المفسرة لمستوى الطموح:**

١- نظريه ليفين:

يعتبر ليفين كيرت من أهم دعاه المجال ويرى أن هناك عدة قوى تعتبر دافعه وتؤثر فى مستوى الطموح ومنها:

- عامل النضج: فكلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان أقدر على التفكير فى الغايات والوسائل على السواء.
- عامل القدرة العقلية: فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقليه أعلى كان فى استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.
- عامل النجاح والفشل: فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضاء،أما
- الفشل فيؤدى إلى الإحباط وكثيرا ما يكون معيقا للتقدم في العمل.
- نظره الفرد إلى المستقبل : تؤثر نظره الفرد في المستقبل وما يتوقع أن يحققه الفرد من أهداف في مستقبل حياته ، وعلى أهدافه الحاضرة (فى: رمزيه الغريب، ١٩٧١).

٢- نظريه القيمة:

قدمت "اسكالونا" نظريه القيمة الذاتية الهدف وترى انه على أساس القيمة الذاتية الهدف يتقرر الاختبار ، بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة ، والفرد يضع توقعاته فى حدود قدراته وتقوم النظرية على ثلاث حقائق هي:

- هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى الطموح مرتفعا نسبيا.
- كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينه.

- أن هناك فروقا كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليه للبحث عن النجاح وتجنب الفشل فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف وهناك عوامل احتمالات النجاح والفشل للفرد في المستقبل أهمها الخبرة السابقة ، ورغباته ومخاوفه وأهدافه (في: نضال نايف،٢٠٠٣:٣).

٣- نظريه ادلر:

ينظر ادلر إلى الإنسان باعتباره كائنا اجتماعيا تحركه الحوافز الاجتماعية وأهدافه الحياتية التي يسعى جاهدا لبلوغها كما انه لديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها ومن المفاهيم الأساسية عند "ادلر" الذات الخلاقة التي يرجعها لمفهوم الفرد عن ذاته حيث تسعى هذه الذات إلى تحقيق أسلوب الإنسان الشخصي والذي يميزه عن غيره في حياته ويجد "ادلر" مبدأ الكفاح من اجل التفوق مطلب فطرى فالإنسان منذ ميلاده إلى وفاته يسعى من أجل التفوق فهي الغاية التى يسعى الإنسان لتحقيقها(في: علي الزهراني،٢٠٠٩-٦٥).

مظاهر مستوى الطموح وسمات الشخصية الطموحة:

لو صنف مستوى الطموح باعتباره واحدا من العمليات العقلية يكون له ثلاثة مظاهر متكاملة مع بعضها بعض:

- مظهر معرفي: يتضمن إدراك الشخص للصواب والخطأ مفهوم الذات.
- مظهر وجداني: تتضمن مشاعر الشخص وإحساسه بالارتياح من أداء عمل معين أو العكس.
- المظهر النزوعى: يتضمن مجهودات الفرد وأعماله في سبيل تحقيق أهدافه.(لولو العيدروس،١٩٩٠:٤١)

- **سمات الشخصية الطموحة:**
  - لا يرضى بالعمل أو بمستواه الراهن بل يعمل دائما على النهوض به.
  - لا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغيره.
  - لا يخشى المغامرة أو الفشل أو المسئولية أو المجهول.
  - لا يجزع أن لم تظهر نتائج جهوده سريعا.
  - يتحمل الصعاب للوصول لأهدافه.
  - لا يؤمن بالحظ ولا يترك الأمور للظروف.

- يفضل الانتظار حتى تواتيه الفرصة.
- الحياة عنده لهما معنى ولا ينبغي التخلص منها.
- متفائل وواقعي. (عادل الجيار،٢٠٠١،هبه الله محمد -٢٠٠٤:٣٤٢-٤٣)
- يميل إلى الكفاح.
- يسير وفق خطه معينه.
- مبادر.
- متحمس في عمله.
- يتمتع بالصبر.
- محترما لذاته.
- موضوعي في تفكيره.
- جريئا.
- واثق في نفسه.(رشا الناطور، ٢٠٠٨ : ١٧-١٨)

مستوى الطموح ونظرة الفرد للمستقبل:

تؤثر فى نظره الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف فى مستقبل حياته على أهدافه الحاضره، فالشخص الذي يمد بصره وتفكيره إلى مستقبل زاهر يكون تحصيله مخالفا لشخص ينظر للمستقبل بالمنظار الأسود.

القوه الإنفعالية ومستوى الطموح:

يؤثر الجو العام والحالة الإنفعاليه على التحصيل الدراسي وقد يكون الجو العام الصالح من أهم دوافع التعلم ، كذلك العلاقة بين الطالب ومدرسيه أو شعوره بأنه ليس محبوبا من الجماعة سببا في انصرافه عن التحصيل.

مستوى الطموح والقدرة العقلية:

يتوقف مستوى الطموح ودرجته على قدره الفرد العقلية فكلما كان أكثر قدره كان فى استطاعته القيام بتحقيق أهداف أبعد وأكثر صعوبة.(رمزيه الغريب،١٩٧١:٢٦٣).

- **معوقات تحقيق الشباب لطموحهم الدراسي:**

أولا: الظروف المادية: التي تدفع المنتظم بالدراسة إلى تركها بحثا عن فرصه عمل لتغطيه نفقات الأسرة.

ثانيا: العوامل الأسرية والمجتمعية: المتمثلة في جهل الأهل بقيمه العلم وأهميته وعدم حصول أصحاب الشهادات على فرص عمل، أي جانب التعليم غير جذاب والدراسة المملة.
ثالثا: العوامل الشخصية: التي ترتبط بضعف قدرات التلاميذ أنفسهم.
(محمد أكرم ويوسف بريك، ٢٠١٠: ٣٠-٣١)

وهناك معوقات أخرى يتوقف مستوى طموح الفرد عندها من أهمها:

- فكرة الفرد عن نفسه.
- ذكاء الفرد وقدرته على الحكم.
- اتزانه الانفعالي.
- مالاقاه من ماضيه من نجاح أو فشل، ونضيف إلى ذلك القيم والمعايير للطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها.(أحمد راجح،١٩٩٩:١٣٢).

الدراسات السابقة التي تناولت مستوي الطموح:

١- دراسة محمد توفيق (٢٠٠٢):

بعنوان: " العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح ودافعية الانجاز والجنس والتخصص الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بأنواعها العام والتجاري والصناعي "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح ودافعية الانجاز والجنس والتخصص الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بأنواعها العام والتجاري والصناعي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٦) طالبا وطالبة من الثانوي العام مقسمين إلى (٤٢) طالب ,(٤٤) طالبة وتكونت عينة الثانوي التجاري من (٧٧) طالب وطالبه مقسمين إلى (٤١) طالب ,(٣٦) طالبة , وعينة الثانوي الصناعي(٧٦) مقسمين إلى (٣٥) طالب,(٤١) طالبة , وجميع أفراد العينة من طلاب الصف الثاني الثانوي وتتراوح أعمارهم بين (١٧-١٥) سنه,وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية:مقياس الفاعلية العامة للذات إعداد محمد السيد عبدا لرحمن, ومقياس مستوى الطموح إعداد الباحث, اختبار الدافعية للانجاز للأطفال والراشدين إعداد فاروق عبد الفتاح موسى.وقد توصلت الدراسة لعدد من نتائج منها :وجود ارتباط دال موجب إحصائيا بين الفعالية العامة للذات ومستوى الطموح ,كذلك وجود ارتباط موجب دال بين الفعالية العامة للذات ودافعية الانجاز.

٢- دراسة عبدالله الصافي (٢٠٠٢):

بعنوان: " الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوي الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول الثانوي "

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في القابلية للتعلم الذاتي، وقلق الاختبارات، و مستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه . وقد تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي بالسعودية بلغ حجمها (٢٩٨) طالبا.وقد استخدم الباحث في دراسته كلا من المقاييس التالية : الاتجاه نحو التعلم الذاتي - ومستوى الطموح – والاتجاه نحو الامتحان. وقد عالج الباحث بياناته الإحصائية الآتية باستخدام اختبار(ت) و الانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية، ومعامل الارتباط لبيرسون. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠١) بين متوسطي الطلاب مرتفعي، ومنخفضي (التحصيل الدراسي في القابلية للتعلم الذاتي لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠١) بين متوسطي الطلاب مرتفعي، ومنخفضي التحصيل الدراسي في قلق الاختبار لصالح الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠١) بين متوسطي الطلاب مرتفعي، ومنخفضي التحصيل الدراسي في مستوى الطموح لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.

٣- دراسة أسماء التويجري(٢٠٠٢):

بعنوان: " المتغيرات الاجتماعية المحددة لمستويات وانماط الطموح الاجتماعيي "

هدفت الدراسة إلى معرفة المتغيرات الاجتماعية المحددة لمستويات وأنماط الطموح الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبا وعاملا .واستخدمت الباحثة استبيان مستوى الطموح الاجتماعي من إعداد الباحثة، واستبيان المستوى الاقتصادي الاجتماعي من إعداد الباحثة. وقد عالجت الباحثة بياناتها إحصائيا باستخدام الجداول التكرارية البسيطة واختبار" لا " للتعرف على طبيعة العلاقة بين المتغيرات وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فاعلية محددة لمتغير الدخل في التأثير على مستوى الطموح الاجتماعي .
- أن المستوى التعليمي للوالدين لا يؤثر على نمط الطموح .
- عدم وجود فروق في مستويات الطموح تعزى إلى التخصص الدراسي .
- توجد علاقة بين مهنة الأب وأنماط معينة من الطموح .
- لا توجد فروق في مستوى الطموح الاجتماعي يعزى إلى الجنس .
- لا توجد علاقة بين نوع السكن والحي ومستوى الطموح .
- توجد علاقة بين النمط الاجتماعي عند الأسرة ومستوى الطموح عند الأبناء.

٤- دراسة عبد الأمير الشمسي (٢٠٠٢):

بعنوان: "أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة "

وهدفت الدراسة معرفة الفروق بين طلبة الجامعة في أساليب التفكير تبعا" لمتغيري الجنس ، والمرحلة الدراسية ومستوى الطموح. و بلغت عينة الدراسة (١٩٥) طالبا" وطالبة . من طلبة جامعة بغداد وتكونت أداة الدراسة من بناء مقياس أسلوب التفكير على وفق نظرية ستيرنيرغ الذي يرى أن هناك(١١) أسلوبا" للتفكير هو : الأسلوب التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي ، الأحادي ، التسلسلي ، الاوليغاري ، الفوضوي ، الشامل ، المحلي ، التحرري ، المحافظ) . وتوصلت الدراسة الى لا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل أساليب التفكير المشار اليها في الدراسة ومستوى الطموح باستثناء الأسلوب التشريعي حيث أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور.

٥- دراسة أكرم الحجوج (٢٠٠٤):

بعنوان:" العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى الطموح لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات قطاع غزة"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى الطموح لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات قطاع غزة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٧) معلما ومعلمة. منهم (١٩٤) معلما و (١٩٣) معلمة من معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة .واستخدم الباحث في هذه الدراسة استبيان مستوى الطموح من إعداد كاميليا عبد الفتاح، ومقياس الضبط الداخلي الخارجي من تعريب صلاح أبو ناهية، ومقياس الاحتراق النفسي من

تعريب عادل محمد .وقد عالج الباحث بياناته إحصائيا باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، واختبار (ت) ، وتحليل التباين الثنائي، وتحليل التباين الأحادي .وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

توجد علاقة ارتباط موجبة دالة بين سمات الشخصية) الاجتماعية، التأملية، المسؤولية، وتقدير الذات، والسعادة، والاستقلال و، النشاط، وبين مستوى الطموح.

توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين سمات الشخصية) القلق، الاندفاعية، وتوهم المرض، والشعور بالذنب، والتعبيرية (وبين مستوى الطموح.

توجد علاقة بين سمة حب المخاطرة والوسواس القهري ومستوى الطموح .

توجد اختلافات في العلاقة الارتباطية بين سمات الشخصية ومستوى الطموح لدى معلمي المرحلة الأساسية باختلافات موضع الضبط داخلي وخارجي وذلك في سمة النشاط.

٦- دراسة حسين حسان (٢٠٠٥):

بعنوان: **"** الذكاء الوجداني ومستوى ونوعية الطموح لدى طلاب الجامعة ومعرفة طبيعة الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة **"**

هدفت هذه الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومستوى ونوعية الطموح لدى طلاب الجامعة ومعرفة طبيعة الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة ومعرفة طبيعة العلاقة بين مستوى ونوعية الطموح والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة ,ومعرفة طبيعة الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة ومعرفة طبيعة العلاقة بين مستوى ونوعيه الطموح والرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وقد تكونت العينة من(٣٢٩) طالبا وطالبة من جامعة جنوب الوادي بمصر , وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية : مقياس الذكاء الوجداني , إعداد روفين بار ترجمة صفاء الأعصر وسحر عبد الحميد , ومقياس مستوى ونوعية الحياة إعداد العارف بالله الغندور ومحمد صبري ومقياس الرضا عن الحياة إعداد مجدي دسوقي. وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج منها:وجود علاقة ذات دلاله احصائيه بين مكونات الذكاء الوجداني ومستوى ونوعية الطموح لدى طلاب الجامعة ,كما تبين وجود علاقة موجبه داله بين مستوى الطموح ونوعيته وأبعاد الرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة .

٧- دراسة Leonard Wrell (٢٠٠٧):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين النجاح الأكاديمي ومستوى الطموح لدى طلاب المدارس الثانوية فى مدينة "لوا" بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد تكونت عينة الدراسة من(٤٢١) طالب، وقد استخدم الباحث اختبار ACE وCEEB، لقياس مستوى الطموح وعلاقته بالنجاح الأكاديمي ، وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الطموح لصالح الطلاب الذين كانت معظم علاماتهم أعلى من c (درجتي A وB).

٨- دراسة عودة أبو سنينة (٢٠٠٨):

بعنوان: **"** استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والطموح الأكاديمي في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا في الأردن **"**

وهدفت إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والطموح الأكاديمي في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا في الأردن وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالباً وطالبة ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم استخدام اختبار (كاليفورنيا) للتفكير الناقد والذي يتكون من (٣٤) فقرة واعد اختبار للطموح الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل ومستوى مهارات التفكير الناقد والطموح الأكاديمي ، ولصالح المجموعة التجريبية

٩- دراسة Campbell (٢٠٠٨) :

هدفت الدراسة إلى كشف عن العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية المسؤلة ، وبين مستوى الطموح لدى الأبناء، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٤٣) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية فى ولاية فلوريدا، وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية: مقياس المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، إعداد: الباحث، استبيان مستوى الطموح للراشدين، إعداد هنري(٢٠٠٥) وقد أسفرت النتائج عما يلي: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين أسلوب الدفء لدى الأب وبين مستوى الطموح لدى الذكور، والإناث ، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين أسلوب الرفض الوالدي لدى الأب وبين مستوى الطموح لدى الذكور، والإناث، عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب الضبط الصارم والعقاب

البدني لدى الأب وبين مستوى الطموح لدى الذكور، والإناث، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين أسلوب الضبط من خلال التأنيب لدى الأم وبين مستوى الطموح لدى كل من الذكور والإناث، وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التساهل لدى الأم وبين مستوى الطموح لدى كل من الذكور والإناث، عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الدفء لدى الأم وبين مستوى الطموح لدى الذكور، وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الدفء لدى الأم وبين مستوى الطموح لدى الإناث، عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح، عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وبين تحديد الأبناء من الجنسين لمستوى طموحهم.

١٠- دراسة Kasamba, Julie (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة ما بين هيكل الأسرة ، والثقة بالنفس، والطموح لدى طلاب المدارس الثانوية فى مقاطعة كامبالا ، وقد تكونت عينة الدراسة من(١٥٠) طالب، وقد استخدم الباحث مقياس العلاقة بين هيكل الأسرة والثقة بالنفس والطموح، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لصالح الطلاب المنحدرين من الأسرة وحيدة الأبوين، وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الطموح والثقة فى بالنفس، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تركيبة هيكل الأسرة، والثقة بالنفس، وقد أوصت الدراسة بأنة ينبغي أن يعامل جميع الطلاب القادمين من مختلف الهياكل الأسرية بإنصاف، الأمر الذي من شأنه أن يساهم فى تنمية الثقة بالنفس، وهذا ما يساعد فى تحسين طموحاتهم.

١١- دراسة Hyunjn Park (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر (الأبوة/ الأمومة) المنفردة على الطموح التعليمي في كوريا، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠٠) طالباً من الفصل التاسع والفصل الثاني عشر، وقد استخدم الباحث المسح الميداني من خلال معهد الأبحاث الكوري للتعليم والتدريب(KRIVET)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الطموح التعليمي لصالح الطلاب من ذوى الأسر مزدوجة الأبوين(مرتفعي الطموح) مقارنة بالطلاب المنحدرين من أبوة منفردة (منخفضي الطموح)،

أما عند مقارنـة الطـلاب أنفسـهم المنحـدرين مـن (أبـوة / أمومـة) منفـردة فقد أظهـرت الدراسـة وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية فـى مسـتوى الطمـوح التعلـيم لصـالح الطـلاب المنحـدرين من(عائلات متوفى فيها الأم / الأب) مقارنة بالطلاب المنحدرين من(عائلات مطلق فيها الأم/ الأب).

١٢- دراسة Madarasva Geckva, et, al (٢٠١٠):

هـدفت الدراسـة إلـى الكشـف عـن العوامـل المرتبطـة بالطموحـات التعليميـة لـدى المراهقين ، وكذلك الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح التعليمي وبين كلا من: المستوى التعليمـي للوالـدين ،المسـتوى الاجتمـاعي الاقتصـادي للوالـدين ، العوامـل المرتبطـة بالمدرسـة نفسها ،الدعم الاجتماعي ، المادة الدراسية ، لدى طلاب المرحلة الثانوية فى السلوفاكي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩٩٢) طالبا وطالبة ، يمثل الإناث منهم ما نسبته(٥٣,٥%) من العينـة الكليـة، وقـد اسـتخدم الباحـث الاسـتبانة التـى شـملت أبعـادا مثـل: مسـتوى التعلـيم لـدى الوالدين، الحالة

المهنيـة، الأجـواء داخـل المدرسـة، الاتجاهـات داخـل المدرسـة، المـواد الدراسـية ، الـدعم الاجتمـاعي المتلقـي، الإحسـاس بـالتلاحم، التقيـيم الـذاتي، القـدرة علـى تحمـل تكـاليف الدراسـة المستقبلية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح التعليمي لصالح الطلاب من ذوى الإباء مرتفعي التحصيل، وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية في مستوى الطموح التعليملى لصالح الطلاب من ذوي الآبـاء غيـر العـاملين" ذويـي البطالـة"، وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية فـي مسـتوى الطمـوح التعليمـي لصـالح الطـلاب الـذين تـوفرت لـديهم الأجـواء الايجابيـة فـي المدرسـة، وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية فـي مسـتوى الطمـوح التعليمـي لصـالح الطـلاب الـذين لـديهم الاتجاهـات الايجابيـة نحـو المدرسـة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح التعليمـي لصـالح الطـلاب الـذين يتلقـون الدعم الايجابي مـن قبـل الإبـاء، كمـا وقـد أسـفرت نتـائج الدراسـة عـن عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية فـي مسـتوى الطمـوح التعليمـي لصـالح الـذين يتلقـون الـدعم الايجـابي مـن قبـل الأمهات و الأصدقاء.

١٣- دراسة بشري علي ووجدان صاحب (٢٠١٠)

بعنوان :" أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات ٍ رياض الأطفـال فـي كلية التربية الأساسية "

ويهدف البحث إلى:

١- قياس أساليب التفكير لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية.

٢- قياس مستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية.

٣- معرفة دلالة الفروق في أساليب التفكير على وفق متغير المرحلة .

٤- معرفة دلالة الفروق في مستوى الطموح على وفق متغير المرحلة .

٥- معرفة العلاقة بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية.

٦- معرفة دلالة الفروق للعلاقة بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية على وفق متغير المرحلة . وتم تطبيق البحث على طالبات رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية في المرحلة الأولى والرابعة للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩) وللدراسة الصباحية وبلغت عينة الدراسة (١١٥) طالبة وقد تبنت الباحثتان مقياس

أساليب التفكير ومستوى الطموح وتم التحقق من صدقهما وثباتهما ، ولتحليل النتائج تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعادلة سبيرمان براون ومعامل ارتباط بيرسون وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- إن طالبات رياض الأطفال يتمتعن بأساليب تفكير عالية .

٢- إن طالبات رياض الأطفال لديهن مستوى من الطموح .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير وفق متغير المرحلة .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح وفق متغير المرحلة .

٥- توجد علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للعلاقة بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال وفق متغير المرحلة .

١٤- دراسة Zainal Ismail, and Zaidatl AkmaliahLpe Pihie (٢٠١١):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الطموح التعليمي نحو تخصصي المحاسبة، والمهن الحرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية فى سيلانجور بماليزيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٧) طالب ، وقد استخدم الباحث الاستبانة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عما

يلـي: وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية فـي مسـتوى الطمـوح التعليمـي نحـو تخصـص المحاسبة حيث بلغت النسبة (٢٩,٩) %، أما مستوى الطموح التعليمي نحو تخصـص المهـن الحرفية فقد بلغت النسبة (١٨,٨)%، وأمـا نسـبة الطلبـة الـذين أجـابو علـى الاسـتبانة ب " لا يعنيني " فقد بلغت النسبة (٤٤,٤)%، وأما نسبة الطلبة الـذين لايوجد لـديهم طمـوح بتاتـا فقد بلغت النسبة (٦,٨%).

١٥- دراسة Hirki Nakanishi (٢٠١١):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الطموح التعليمي لدى طلاب المرحلة الثانوية اليابـانيين قبـل الـدخول للجامعـة ، وقـد تكونـت عينـة الدراسـة مـن (٣٨٦) طالبـا وطالبـة ، وقـد استخدم الباحث المقابلات مع الطلبة ، وقد أسفرت نتـائج الدراسـة عمـا يلـي: وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية لصالح الطلاب الذين لديهم ميول فى إكمال تعليمهم في الجامعة ، وجـود فـروق ذات دلالــة إحصــائية لصــالح الطــلاب الــذين يعتقــدون بــأن طمــوحهم التعليمــي مــرتبط باختيــار تخصصهم فى الجامعة وليس بالطبقة الاجتماعية أو درجة تحصيلهم الدراسي ، وجـود فـروق ذات دلالة إحصـائية لصـالح الطـلاب من الطبقـة الاجتماعيـة المتدنيـة الـذين لـديهم طمـوح فـى الالتحاق بالمهن الحرفي

الفصل الثالث
الموهوبون

تعريف الموهبة والموهوب

النظريات والنماذج المفسرة للموهبة

خصائص وسمات الطّلبة الموهوبين

اكتشاف ورعاية الموهوبين

حاجات الموهوبين ومشكلاتهم

ثالثا: الموهوبون:Giftedness
تعريف الموهبة والموهوب:

لغةً: ورد في(متن اللغة: ٨١) اسم من (وهب), وجمعها (مواهب) وهي كل ما وهبه الله لك؛ أما (المورد) فيذكر الموهبة بمعنى القدرة.

اصطلاحاً: هناك الكثير من المفاهيم التي تتداخل مع مفهوم الموهبة؛ وقد أظهر الاستقصاء الذي أجراه تيرمان (Terman,1925) ومعاونوه حيث قام بمتابعة أفراد موهوبين مدة أربعين سنة (٨٥٧ ذكراً, ٦٧١ أنثى) توصلوا أن ذكاء هؤلاء (١٥٠) فما فوق؛ وهذا يؤكد على الاتجاه الذي كان يعتبر نسبة الذكاء هي المحك الأساسي للتعرف على الموهوبين؛ وفي الوقت نفسه يوجد بعض الدراسات التي ترى أن نسبة الذكاء ليست محكات للموهبة. في (شاكر عبد الحميد, ١٩٩٥: ٧٥)

ويعرفها فتحي جروان (١٩٩٨, ٤٧٦) بأنها قدرة فطرية أو استعداد موروث في مجال أو أكثر من مجالات الاستعدادات العقلية والإبداعية والاجتماعية والانفعالية, وهي أشبه بمادة خام تحتاج إلي اكتشاف وصقل حتى يمكن أن تبلغ أقصي مدي لها.

وذكر عبد الرحمن كلنتن (١٩٩٧: ٣) أن الموهبة هي أحد التصريفات الاسمية للفعل (وهب) ومعناها اللغوي: أي أعطى دون مقابل وهي الشيء الذي لا يملكه الإنسان, قال تعالى: **"**فَفَرَرْتُ مِنْكُمْ لَمَّا خِفْتُكُمْ فَوَهَبَ لِي رَبِّي حُكْمًا وَجَعَلَنِي مِنَ الْمُرْسَلِينَ" (الشعراء:٢١) وقال تعالى: "رَبِّ هَبْ لِي حُكْمًا وَأَلْحِقْنِي بِالصَّالِحِينَ" (الشعراء:٨٣) و (الوهاب) اسم من أسماء الله الحسنى.

واقترح رينزولي (Renzulli, 1978) أن الموهبة هي حصيلة التفاعل بين ثلاث من الخصائص التالية: قدرة عقلية عامة فوق المتوسط, مستوى عالي من الالتزام في أداء مهمة ما, مستوى عالي من الابتكار. (في: عبد الرحمن سليمان, ١٩٩٩)

وهكذا ينظر إلى الموهبة في ضوء وصول الفرد إلى مستوى أداء مرتفع في مجال يرتبط بذكاء الفرد. وقيل أن الفرد يرث مثل هذه المواهب، مما أدى بالبعض إلى رفض استخدام هذا المصطلح في مجال التفوق العقلي؛ غير أن العلم ينمو ويزدهر دائماً، ونتيجة لهذا تظهر آراء

جديدة نتيجة لما يجدّ من بيانات مستحدثة، وتأتي تفسيرات لهذه البيانات وتتغير نتيجة لذلك نظرتنا إلى الأشياء وهذا ما حدث مع هذا المصطلح. (ناديا السرور،٢٠٠٣)

ولقد انتشرت بين علماء النفس والتربية آراء تنادي بأن المواهب لا تقتصر على جوانب بعينها دائما، بل تمتد إلى جميع مجالات الحياة المختلفة, وأنها تتكون بفعل الظروف البيئية التي تقوم بتوجيه الفرد إلى استثمار ما لديه من ذكاء في هذه المجالات. فإذا كان هذا الفرد ذا ذكاء مرتفع فإنه قد يصل إلى مستوى أداء مرتفع، وبذلك يصبح صاحب موهبة في هذا المجال. (Borland, 1989)

ويعرف فيليب فيرنون وآخرون (Vernon et al, 1977: 50-6٠) الطفل الموهوب بأنه من يتمتع بمستوى ممتاز أو خارق Outstanding من حيث الذكاء العام أو مجال أو أكثر من المجالات الخاصة. ويحددون تسعة مجالات يقع على المدرسة عبء رعاية الموهوبين أو المتفوقين عقلياً فيها, وهي الرياضيات والعلوم والهندسة, والفنون البصرية (التشكيلية) والموسيقى والدراما والرياضة والقيادة الاجتماعية. في (عبد الرحمن سليمان, وصفاء غازي, ٢٠٠١: ١٤)

ويرى جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي (١٩٩٠: ١٤٠٨-١٤٠٩) أن لفظ موهوب Gifted لفظ عام يُستخدم ليشير إلى شخص ذي موهبة خاصة؛ وقد تكون الموهبة عقلية عامة, أو موهبة خاصة كالموسيقى أو لعب الشطرنج. وأما الطفل الموهوب Gifted Child فهو لفظ يطلق على أي طفل يزيد استعداده العقلي وأداؤه عن معايير عمره.

ويشير عبد الرحمن سليمان, وصفاء غازي (٢٠٠١: ١٨-١٧) إلى أن الموهبة في الأطفال تعني امتلاك ذكاء أو قدرة أو موهبة إبداعية غير عادية. وأنه كثيراً ما تُحسب الموهبة على أساس توافرها في أعلى ٥% من الأطفال من حيث نسبة الذكاء؛ كما تقاس بالاختبارات. ويعتبر الذين يحصلون على نسبة ذكاء أعلى من ١٤٠ ذوي موهبة.

وتعرفه آمال باظة (٢٠١٠: ٩٦) علي أنه ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميز مقارنة بالمجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد الآتية:

*القدرة العقلية العامة.

*القدرة الإبداعية العالية.

*القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع.

*القدرة على القيام بمهارات متميزة كالمهارات الفنية أو الفنية أو الرياضية أو اللغوية.

*القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية والمرونة والاستقلالية في التفكير كسمات شخصية عقلية تميز الموهوب عن غيره.

ويعرفه طلعت أبو عوف (٢٠٠٨:٨٨) على أنه الفرد الذي يظهر أداء متميز في مجال ما من المجالات التي يحتاج إلي قدرات خاصة سواءً كان مجالاً علمياً أو فنياً أو رياضياً أو أدبياً، ويتميز هذا الفرد بمستوي من الذكاء والابتكار والتحصيل الدراسي.

ويعرفه إسماعيل عبد الكافي (٢٠٠٩: ٢٥) على أنه الفرد الذي يظهر قدرة عالية على الإبداع وقدرة علي الالتزام بأداء المهمات المطلوبة منه.

ويعرف فتحي جروان (٢٠٠٤: ٣٧) الموهوبين بأنهم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة, ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادةً وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات.

وقد اختلفت التعريفات باختلاف التوجه والنظرة إلى الموهوب؛ حيث ركزت التعريفات السيكومترية، على القدرة العقلية، واعتبارها المعيار الوحيد في تعريف الطفل الموهوب، التي يعبر عنها بنسبة الذكاء، حيث اعتبرت نسبة الذكاء المرتفعة هي الحد الفاصل بين الأطفال الموهوبين والعاديين، وباختصار فإن الطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية حيث تزيد نسبة ذكائه عن ١٣٠، كما يتميز بقدرة عالية على التفكير الإبداعي. (Masse & Gange, 1983)

وقد اعتمدت التعريفات الحديثة للطفل الموهوب على تغير النظرة إلى أداء الطفل الموهوب في المجتمع وقيمته الاجتماعية؛ إذ لم يعد ينظر إلى القدرة العقلية العالية كمعيار وحيد في تعريف الطفل الموهوب بل أصبح ينظر إلى أشكال أخرى من الأداء، كالتحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي، والمواهب الخاصة، والسمات الشخصية، كمعايير رئيسية في تعريف الطفل الموهوب. فالطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يظهر أداءً متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية:

- القدرة العقلية العالية حيث تزيد نسبة الذكاء عن انحراف معياري واحد أو انحرافيين معياريين.
- القدرة الإبداعية العالية.
- القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع.

- القدرة على القيام بمهارات متميزة (مواهب متميزة)، كالمهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية...إلخ.
- القدرة على المثابرة والالتزام، والدافعية العالية، والمرونة، والاستقلالية في التفكير...إلخ، كسمات شخصية-عقلية تميز الموهوب عن غيره. (أحلام عبد الغفار، ٢٠٠٣)

وقدم مكتب التربية الأمريكي الصيغة المعدلة لتعريف الموهوبين بأنهم "أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات". (فتحي جروان, ٢٠٠٨: ٥٥)

ويعرف المؤتمر القومي للموهوبين والمشار إليه في عبد الرحمن سليمان, وتهاني منيب (٢٠٠٨: ٢٠) الطفل الموهوب بأنه من يمتلك القدرة على الأنشطة العلمية والأدبية والقدرة العقلية العامة والتفوق التحصيلي والتفوق الرياضي والنفسحركي.

ويقدم فريق مشروع تعليم الموهوبين في اليمن (٢٠٠٩: ٣١٥) التعريف الآتي "الطالب الموهوب هو كل من يمتلك (كل من وهبه الله) قدرة عقلية استثنائية أو استعداداً فطرياً غير عادي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية والإبداعية والفنية والقيادية وذلك بدلالة أدائه على اختبار أو أكثر من اختبارات الذكاء أو الاستعداد بحيث يكون ضمن أعلى ٢- ٥ % من أقرانه في المجتمع المدرسي أو مجتمع المقارنة الذي ينتمي إليه".

وقد تناول برولاند (Borland,1989) مشكلة البرامج الخاصة بتعليم الموهوبين والمتفوقين، وأثار تساؤلات عدة حول هذه البرامج وأهدافها ومنطقها, وتكشف مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال عن وجود اتجاهين رئيسيين هما:

- اتجاه يقيم دفاعه عن برامج الموهوبين والمتفوقين على أساس مصلحة المجتمع، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يعدون ثروة وطنية تتطلب مصلحة المجتمع استثمارها ورعايتها لأي ثروة وطنية أخرى، على أمل أن يعود ذلك بمكاسب جمة على المجتمع في ميادين الحياة المختلفة.
- اتجاه يدافع عن برامج الموهوبين على أساس مصلحة الفرد، ويرى أنها برامج للتربية الخاصة شأنها في ذلك شأن البرامج الخاصة بالمعوقين. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن مبادئ الديمقراطية وتكافؤ الفرص يحتم حصول الفرد على البرنامج التربوي الذي يتناسب

مع قدراته واستعداداته، بغض النظر عن المردود المادي أو الإنفاق الذي يترتب على ذلك. في (فتحي جروان، ١٩٩٩)

وأكد أحمد الخياط وآخرون (١٩٩٧: ١٧٢) أن بعض الدول وضعت تعريفًا للموهوب خاصاً بها, ففي أمريكا: تستخدم قوانين الحكومة الفيدرالية مصطلح متفوق وموهوب للإشارة إلى أولئك الأفراد ممن يظهرون مستوى أداء مرتفعاً أو استعداداً في المجالات العقلية، والابتكارية، والفنية، والقيادية، والاستعداد الأكاديمي الخاص وبالتالي فهم في حاجة إلى خدمات أو أنشطة معينة، لا تقدم عادة من خلال المنهج الدراسي العادي يهدف إلى تنمية طاقتهم على أعلى مستوى ممكن، وفي روسيا: يعرف الموهوبون بأنهم هم أولئك الأفراد الذين لهم طاقات بشرية يتم التعبير عنها وتنميتها في أنشطة معينة تحتاج إلى هذه الموهبة.

ويعرف كلارك (Clark, 1992:76) الأطفال الموهوبين بأنهم هم أولئك الذين يعطون دليلاً على قدرتهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ويحتاجون إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات".

وأكد محمد الزغبي (٢٠٠٣ :٥٣) أن التعريفات الحديثة للموهبة قد اعتمدت على تغيير نظرة المجتمع لأداء الموهوب، فلم يعد ينظر إلى القدرة العقلية العالية بأنها المعيار الوحيد في تعريف الموهبة بل أصبح ينظر إلى معايير أخرى رئيسة.

من خلال استعراض التعريفات السابقة يقترح الباحث التعريفات الآتية:

الموهبة: هي استعداد فطري يولد الفرد مزوداً به، لا يلبث هذا الاستعداد أن يتحول إلى قدرة متميزة على الأداء في جانب من جوانب السلوك الإنساني إذا وجد سبل الرعاية المناسبة.

الموهوب: هم أولئك الأفراد الذين لديهم استعدادات أو قدرات غير عادية في جانب من جوانب السلوك الإنساني، ويتميزون بها عن أقرانهم في مثل سنهم وجماعتهم الثقافية، مما يجعلهم في حاجة إلى الرعاية المناسبة والبرامج التربوية الإضافية التي تختلف عن التي يتم تقديمها لأقرانهم العاديين، حتى يتم الوصول بهم إلى الأداء المتميز الرفيع في جانب من الجوانب الآتية: (القدرات العقلية العامة – القدرات الأكاديمية الخاصة – القدرة على التفكير الابتكاري - القدرة القيادية – القدرة الحس حركية – الفنون الأدائية).

النظريات والنماذج المفسرة للموهبة:

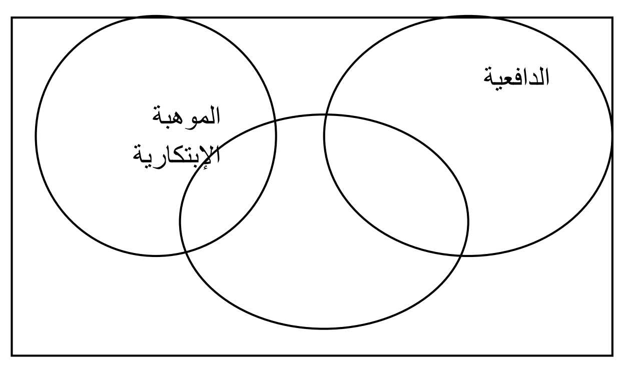
(١) نمـوذج الحلقـات الـثلاث للموهبـة: Three Ring Model of Giftedness Renzulli

يشير رينزولى (Ranzulli, 1986, 5, 92) في النموذج الذي طوره لتفسير الموهبة والمعروف بنموذج الحلقات الثلاث إلى أن الموهبة هي نتاج التفاعل بين ثلاثة مكونات هي:

أ- مستوى فوق المتوسط من القدرة: Above average ability

ب- الدافعية (الالتزام بالمهمة أو العمل): Task commitment

ج - الابتكارية Creativity



شكل (٢) نموذج الموهبة الثلاثي الحلقات لرينزولى

ويشير أنيس الحروب (١٩٩٩, ٣١) أن وجود سمه واحده فقط من هذه السمات لا يعني وجود الموهبة، بل وجود التفاعل بين السمات الثلاث هو الذي ينتج هذه الموهبة، وكل سمه من هذه السمات تلعب دوراً مهماً في تحديد السلوك المتميز.

أ– مستوى فوق المتوسط من القدرة وتتضمن:

- القدرة العامة General ability:

وتتضمن مستويات عالية من التفكير المجرد، والقدرة العددية، والعلاقات المكانية والذاكرة والطلاقة اللغوية، والقدرة التحليلية، والتكيف مع البيئة الخارجية، والقدرة على اكتساب المعلومات وترميزها، والتفكير الانتقائي, وتقاس هذه القدرات باستخدام أحد اختبارات الذكاء التقليدية.

- القدرات الخاصة Specific abilities:

وتتمثل في القدرة على اكتساب المعرفة والمهارات والأداء في واحدة أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني كالفنون، القيادة، الإدارة، الرياضيات، ومن خلال هذه القدرات

يستطيع الأفراد التعبير عن أنفسهم في الحياة. ويرى رينزولى (١٩٨٦) أن القدرات الخاصة يمكن تقسيمها إلى قدرات فرعية أخرى متخصصة وتقاس هذه القدرات باستخدام اختبارات الذكاء واختبارات القدرات الخاصة.

ب - الالتزام بالمهمة (الدافعية):

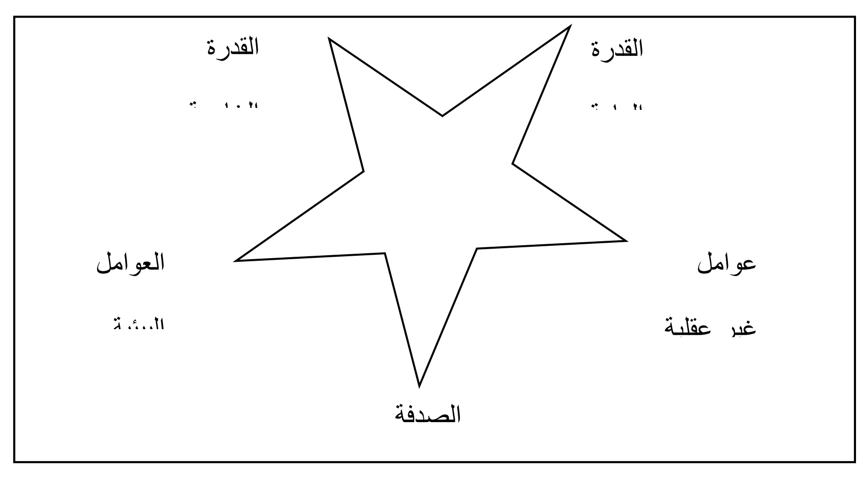
يشير رينزولى (١٩٨٦) إلى الالتزام بالمهمة أنها القدرة أو التمتع بمستويات عالية من الاهتمام والحماس لموضوع أو مشكله معينه أو مجال دراسي محدد، أو أي من أشكال النشاط الإنساني، والقدرة على التحمل والمثابرة، والتصميم وقوة الإرادة، والثقة بالنفس، والعمل الشاق، وثقة الفرد بقدرته الذاتية، والتحرر من مشاعر النقص، والسعي إلى التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مجال ما، والقدرة على التواصل مع الآخرين، وتقبل النقد الخارجي، والنقد الذاتي، وتطوير الحس الجمالي، والتفوق في العمل وتقدير أعمال الآخرين.

ج - الابتكار:

ويتمثل بوجود خصائص أساسية مثل :الطلاقة، والمرونة، والأصالة في التفكير بالإضافة إلى الانفتاح على الخبرة، والاستقبالية لما هو جديد ومختلف، والميل الاستطلاعي التأملي، وحب المغامرة، وإدراك الخصائص الجمالية للأفكار والحساسية للتفاصيل. (السعيد عراقي، ٢٠٠٤, ٤٢)

(٢) النموذج النفسي الاجتماعي Giftedness A psychosocial Approach (Abraham Tannenbaum)

أعد هذا النموذج في الأساس ابراهام تاننبوم (١٩٨٣) ويرى من خلاله أن الموهبة كأداء لا تتطور إلا عند المراهقين مما يعنى أنها لا تتطور عند الأطفال حيث يكون لديهم الموهبة كاستعداد فطري، ومن هذا المنطق فهو يشير إلى أن الموهبة تبدأ كاستعداد فطري لا يلبث أن يتحول إلى مهارة في الأداء تحت تأثير خمسة عوامل قد حددها والشكل (٤) يوضح ذلك.



شكل (٣)

نموذج تاننبوم (المفهوم النفس اجتماعي العوامل الخمس التي تتفاعل لتحقيق النجاح)

١- مستوى رفيع من المقدرة والعقلية العامة Superior General Intellect:

أو العامل العام"G": وهى تشير إلى القوى العقلية التي تنم عن المقدرة على التفكير المجرد، وتشمل مدى متنوعاً من الكفاءات النوعية اللازمة بكل المجالات إلا أن أهميتها تزداد بالنسبة للتحصيل الأكاديمي عنها بالنسبة للفنون الأدائية مثلاً.

٢- مقدره خاصة غير عادية أو مميزة Distinctive Special Ability:

تساعد الفرد على التفوق في أحد المجالات الأدبية أو الرياضية أو الأكاديمية أو الفنية.

٣ - تنظم داعم من السمات غير العقلية:Supportive Array of Nonintellctive:

وتشمل السمات الشخصية مثل :الدافعية، ومفهوم الذات الموجب، المثابرة والاستقلالية.

٤- بيئة ميسِّرة ومتحدية: Challenging and Facilitative Environment:

تشمل تأثيرات البيئة الأسرية(الوالدين خاصة) والرفاق والمعلمين، ووسائل الإعلام والقيم الثقافية.

٥ -**الصدفة Chance:** أو ابتسام الحظ في الفترات الحياتية الحاسمة (في :عبد المطلب القريطى، ٢٠٠٥: ٦٥)

ومن هنا تشير الجمعية القومية للأطفال الموهوبين (٢٠٠٣) إلى أنه يعرض في نموذجه هذا لأربعة أنماط للموهبة هي:

أ- المواهب النادرة Scarcity:

هم أولئك الأفراد الذين يحققون تقدماً مذهلاً في المعرفة أو التقنية، مما يجعل حياتهم وحياة غيرهم أكثر أمناً وأكثر رفاهية، أو تصبح حالاتهم الصحية في وضع أفضل.

ب- المواهب الفائضة Surplus:

وهى تتوافر لدى أولئك الأفراد الذين يحاولون دوماً أن يضيفوا إلى جمال البيئة، وتعتبر تلك المواهب بالتالي قيم نادرة تظهر من خلال إنتاج متميز من جانب الفرد في الفنون أو الآداب. وتختلف المواهب الفائضة عن المواهب النادرة في أن إعجاب المجتمع بها يعتمد على الكيف وليس الكم إذ أنها لا تعتمد على تفوق أي شخص على أخر بل على ما يقدمه هذا أو ذاك, فهي تهدف إلى حفظ النفس الإنسانية المتعطشة.

ج- المواهب النسبية أو المرتبطة بالحصص النسبية Quota:

هي تلك المهارات أو القدرات التي تبدو لدى بعض الأفراد وترتبط بالبضائع والتجارة، والخدمات المختلفة التي تمثلها مهن الخدمات كالطب، والتمريض، والتدريس، والمحاماة مع العلم بأن مثل هذه المواهب يعتمد على وجود مهارات عالية المستوى لدى أولئك الأفراد تساعدهم على تحقيق الإضافة في هذا المجال.

د- المواهب الشاذة Anomalous:

هي المهارات التي توجد في المجال العملي والتي لا يجد أصحابها اهتماماً حقيقياً بهم، وهي توازي في الأساس القدرات النوعية المختلفة حيث أنها قد تتعدد وتتباين لتشمل الجانب العملي بأسره. (عادل عبد الله, ٢٠٠٥: ١٠٣)

وتوضح ناديا السرور (٢٠٠٣ : ٣٧) أن مثل هذه الأنماط للموهبة تطغى عليها طبيعة تصنيفيه؛ حيث تتميز المواهب بثلاث خصائص أساسية هي:

١- **الطبيعة التصنيفية للموهبة**: هناك تساؤلات كثيرة حول تفضيل المجتمع وتقديره لنشاط ما على نشاط آخر، وحكمه على إبداع معين على أنه إبداع رفيع المستوى، بينما حكمه على مجال إبداعي آخر بأنه قليل المستوى, فمثلاً قد ينظر إلى موهبة فن الباليه على أنه فن ذو مستوى رفيع بينما ينظر لنشاطات أخرى ككرة القدم والسلة بأنها لا ترقى لنفس المستوى من الفن الرفيع, وبالرغم من كل ذلك فإننا كثيراً ما نستند في الحكم على الموهبة من منطلق الاعتماد على إحساسنا وليس بالاعتماد على المنطق الواضح.

٢- **طبيعة التسلسل الهرمي**: تعد الموهبة من وجهه النظر الاجتماعية الثقافية على أنها الحالة التي يتم من خلالها التأثير على أذواق أفراد المجتمع، وللمجتمع دور واضح في تحديد مكانه هذا، فالمواهب عبر الترتيب الهرمي، والتي غالباً ما تكون المسافة بينها غير واضحة المعالم، وأيضاً فإن ترتبها الهرمي يتغير من حقبة تاريخية إلى أخرى، كما أن طبيعة المسافات تتغير بينها بحركة ديناميكية.

٣- **الطبيعة السيكولوجية**: تعتبر الموهبة ظاهرة سيكولوجية تظهر كما تظهر مواهب الندرة، وهى محصلة القدرات العقلية القادرة على الإتيان بالإنتاج النادر المتميز.

(٣) النموذج الثلاثي للموهبة Tripartite Model of Giftedness Rabert Sternberg :

أعد هذا النموذج في الأساس روبرت سيترنبرج (١٩٨٥) Robert Sternberg اشتقاقاً من نظريته في الذكاء الثلاثي Tripartite intelligence التي أعدها آنذاك وفي نموذجه الثلاثي عن الموهبة, ويعتمد شيترنبرج على أن الأفراد ينبغي أن يكون لديهم كما يشير بورتر (Porter, 1999) ثلاث قدرات أساسية حتى يمكن أن نعتبرهم موهوبين وذلك كما يلي:

أ - المهارات التحليلية Analytical Skills:

وهي التي يصير الفرد من جرائها مفكراً بارعاً يصبح بإمكانه النظر للموقف من مختلف جوانبه، وتقسيم وتحليل تلك الجوانب بعد أن يعمل على تكوين نظرة شاملة للموقف.

ب -المهارات الابتكارية Creative Skills:

وهي التي يصير الفرد من جرائها مفكراً مستقلاً ومنتجاً يمكنه توليد أفكار أصلية للمشكلة إلى جانب تمييزه أيضاً بالطلاقة، والمرونة في التفكير والأفكار.

ج -المهارات العملية Practical Skills:

وتتمثل في قدرة الفرد على تطبيق تلك المهارات على أنماط التفكير في المشكلات العملية المتباينة، أي قدرته على التطبيق العملي لتفكيره وأفكاره على مختلف المواقف والمشكلات.

في (عادل عبد الله، ٢٠٠٥: ١٠٨)

ولم تكن هذه النظرية هي النظرية الأولى التي تكونت من ثلاث أبعاد بل سبقتها كل من نظرية الذكاء للعالم (جيلفورد) الذي قال أن الذكاء يتكون من عمليات ومحتوى ونواتج، وأيضاً نظرية (كابل) الذي قال أن الذكاء هو قدرات عامه وخاصة وعوامل أولية، بالإضافة لتعريف (رينزولى) للذكاء بأنه يتكون من قدرة عقلية فوق المعدل والالتزام بالمهمات والإبداع, وتتكون نظرية ستيرنبرج من ثلاث نظريات فرعية هي:

أ - النظرية المركبة (ذكاء داخلي): والذكاء هنا يرتبط بالمكونات الداخلية للفرد، والمكون هو عملية معلوماتية أساسية تحدث داخل الفرد، وتتألف من:

- ما وراء المكونات: عمليات عقلية تستخدم التخطيط والتحكم واتخاذ القرار للأداء المهاراتي.
- أداء المكونات: عمليات تستخدم الترميز والتجميع والمقارنة والاستجابة.

ب- النظرية التجريبية (ذكاء الخبرة): والذكاء هنا يقاس بمدى توفر المهارتين التاليتين:

- القدرة على التعامل مع المهام الجديدة.
- القدرة على معالجة المعلومات ذاتياً.

إذاً فهذه النظرية ترتبط بكل من العاملين الداخلي والخارجي للفرد وتسمى بذات الوجهين.

ج -**النظرية القرينية (الذكاء الخارجي):** والذكاء هنا يتكون من التكيف الهادف، والتشكيل، واختيار بيئات العالم الحقيقي المرتبطة بحياة الفرد, ومعايير الذكاء تبدو من خلال:

- قدرة الفرد على العمل اليومي وأداء أنجاز متميز دون تعليم مسبق.
- مقارنة سلوك الفرد مع السلوك المثالي للإنسان الذكي. (ناديا السرور، ٢٠٠٣, ١٩٩).

(٥) النظرية الحديثة في اكتشاف الموهوبين:

نتيجة للانتقادات السابقة التي وجهت لاختبارات ومقاييس اكتشاف الموهوبين السابقة ظهرت بعض الأساليب الجديدة المتبعة عالمياً في الوقت الحالي في اكتشاف الموهوبين كبديل للاختبارات السيكومترية؛ حيث تعتمد هذه الأساليب كما أشار إليها سيد إمام (٢٠٠١: ٤٣٣) على تقييم أداء التلاميذ من خلال مجموعة من المهام والأنشطة العملية القائمة على اتجاه جاردنرGardner في النظرات المتعددة للذكاء والتعريفات الحديثة للموهبة.

وأكد صلاح الدين علام (٢٠٠٠: ٤٥) أنه نظراً للتباين الملحوظ في الاتجاهات السابقة لأساليب اكتشاف الموهوبين لفت ذلك أنظار الباحثين إلى ضرورة استحداث وتطوير وسائل ومحكات تتميز بما يلي:

- سهولة استخدامها في اكتشاف الموهوبين وتحديدهم.
- معالجة أوجه القصور في المقاييس السيكومترية التقليدية.
- إمكانية استخدامها في كل الهيئات الثقافية.

خصائص وسمات الطّلبة الموهوبين:

مما لا شك فيه أن الموهوبين والمتفوقين يمتازون بخصائص وسمات تميزهم عن غيرهم، وقد حظيت هذه الخصائص والسمات باهتمام الباحثين والدارسين وعلماء التربية وعلم النفس، وبصفة خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، حيث تنبهوا إلى أهميتها, فالمتتبع لتطور حركة تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين منذ بداية العقد الثالث من القرن العشرين يجد أن موضوع الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين عقليًا كان ولا يزال على رأس قائمة الموضوعات التي تحظى باهتمامٍ كبيرٍ في مراجع علم نفس الموهبة.

وقد تركزت دراسات وكتابات الرواد في مجال الكشف عن هؤلاء الطلبة ورعايتهم على تجميع الخصائص السلوكية والحاجات المرتبطة بها لدراستها وفهمها. وتُعد دراسة تيرمان (Terman,1925) الطّولية التتبعية لعينة من (١٥٢٦) طفلاً تم اختيارهم من ولاية كاليفورنيا أول محاولة علمية جادة في هذا المجال, وتعتبر ليتا هولنجورث (Hollingworth, 1931) من أوائل الذين اهتموا بدراسة سمات وخصائص وحاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً.

ويكاد الكثير من الباحثين والعلماء المختصين ومنهم: محمد الزعبي (٢٠١٠), وفتحي جروان (٢٠٠٨), وعبد الله جغيمان (٢٠٠٨), ورمضان الطنطاوي (٢٠٠٨) عادل عبد الله (٢٠٠٥) وكذلك:

Silverman (2000), Clark (1997), Renzulli et al(1986), Davis & Rimm (٢٠٠٤) يجمعون على أن الخصائص والسمات المرتبطة بالموهوبين والمتفوقين تعتبر من أهم الدلائل والمؤشرات التي تدل على وجود الموهبة والتفوق، وخاصة في الوقت المبكر من حياة الطفل الموهوب؛ حيث تعتبر هذه الخصائص والسمات خصائص نفسية تميزه عن غيره، وما تلبث حتى تصبح جوانب ثابتة في شخصية الفرد وسمات مميزة له.

وتكمن أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين في اتفاق الباحثين والمربين في مجال تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية التعرف أو الكشف عن هؤلاء الطلبة واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة، وفي العلاقة القوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها، وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة، وبالتالي فالوضع الأمثل لخدمة الموهوب والمتفوق هو الذي يوّفر مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه وبين مكونات البرنامج التربوي المقدم له، أو الذي يأخذ بالاعتبار حاجات هذا الموهوب والمتفوق في المجالات المختلفة.

ومما يجدر التنبيه إليه أنه ليس من الضروري توفر كل هذه الخصائص في الطالب حتى يطلق عليه صفة موهوب، فقد يتوافر بعضها في طالب ما، في حين لا يتوافر البعض الآخر، وقد تتفاوت نسبة توافرها من شخص لآخر أو من طالب لآخر، وقد تظهر عليه في

مواقف معينة في حين تختفي في مواقف أخرى، وهذا مما يجب على المعلم والمربي والأسرة مراعاته والتنبه له، ولن يكون ذلك إلا من خلال الاهتمام ببرامج التوعية والتثقيف والإرشاد لأسر الموهوبين والمتفوقين والمجتمع.

ولقد تراكمت قوائم وتصنيفات كثيرة على مر السنين تناولت في طياتها خصائص وسمات الموهوبين والمتفوقين، وقد تنوعت في مفردتها وعناوينها بين الخصائص المعرفية والخصائص الانفعالية والاجتماعية والجسمية والإبداعية وخصائص التعلم وفيما يلي نعرض بعض الدراسات التي تناولت خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛ حيث يحدد لويس تيرمان (Terman,1925: 35) سمات وخصائص الموهوبين بالآتي:

١- التمتع بقدرة بدنية أفضل من الطفل العادي.
٢- التمتع بدرجة عالية في مجالات القراءة واستخدام اللغة والعلوم والآداب والفنون.
٣- تعدد وتنوع الاهتمامات، وسعة الإطلاع، وحسن اختيار الكتب عند المطالعة.
٤- جمع أشياء كثيرة ومميزة، وتنمية أنواع كثيرة من الهوايات، واكتساب معلومات أكثر من العاديين.
٥- عدم الميل إلى التباهي أو المبالغة بما لديهم من معلومات.
٦- أكثر أمانة عندما تتاح لهم فرص الغش والنجاح غير الأمين، وخيارتهم عند اتخاذ أي قرار أكثر رجاحة وصحة، وسجلاتهم في اختبارات الاستقرار العاطفي عالية جدًا.
٧- أكثر طولاً ووزناً ويتمتعون بقدرة تنفس سليمة، ووضع غذائي جيد ومتوازن، وحالات قليلة من الصدام والضعف العام.
٨- الخصائص العقلية والجسمية المتفوقة عند الأطفال الموهوبين تستمر في سن الرشد.
٩- لا يلاحظ أي تراجع بعد مرحلة المراهقة.
١٠- غزارة الإنتاج العالي عند الأطفال الموهوبين، إضافة إلى الثقة بالنفس.
١١- فن القيادة، وشدة الحساسية تجاه قبول الآخرين لهم.
١٢- الرغبة في التفوق وقوة الشخصية.

وبين كل من العالم ماسييه وجانييه (Masse & Gagne,1983) خصائص وسمات الموهوبين والمتفوقين بما يلي:

١- **السرعة في التعلم:** حيث أن الطلبة الموهوبين أسرع من الطلبة العاديين في عملية تعلمهم للمواد الدراسية والمهارات اللازمة، وهم يفكرون بما يتعلمون بشكل أكبر، كما أنهم أسرع من العاديين في القدرة على الاستدلال والاستنتاج والتعميم ورسم خطوات كثيرة واجتيازها بسرعة للوصول إلى الهدف التعليمي الذي يسعون لتعلمه، وهم أكثر قدرة على تحمل الضغوط والتعامل مع الأفكار التجريدية ولا شك أن مثل هذه الصفات ستجعلهم يتعلمون بسرعة فائقة أكثر من غيرهم من الطلبة العاديين.

٢- **سهولة التعلم:** إن من خصائص الطلبة الموهوبين سهولة التعلم قياسًا مع أمثالهم من الطلبة العاديين من الأعمار نفسها, فهم قادرون على الاستفادة من خبراتهم السابقة وربطها بما يتعلمونه حالياً، الأمر الذي يسهل عليهم عملية التعلم.

٣- **التنوع في الاهتمامات**: من خصائص الطلبة الموهوبين تنوع اهتماماتهم بعكس ما يعتقده الكثيرون بأنهم مبدعون في مجال واحد؛ حيث يظهر لديهم حب استطلاع لمعرفة كل شيء في مختلف المجالات, ولديهم كذلك تعطش واضح للإلمام بكل شيء ومعرفته، ولذلك نجد عندهم إلماماً بالعديد من مجالات المعرفة.

٤- **التعمق في مجال معين:** فالأطفال الموهوبين منذ نعومة أظفارهم يظهرون اهتمامًا خاصا وبشكل مميز في موضوع ما أكثر من غيره.

كما وطورت الباحثة كلارك (Clark, 1992) نظرية في الموهبة والإبداع تستند إلى آخر ما توصلت إليه الدراسات العلمية حول التكوين والأداء الدماغي للإنسان وعملية التعليم والتعلّم، وتوصلت إلى نموذج تربوي يقوم على أساس مفهوم التكاملية أو الكّلية في وظائف الدماغ، وعلى تعريف مصطلحات الذكاء والموهبة والإبداع. وفي ضوء نظريتها أوردت كلارك قائمة مطولة بسمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقليًا تغطي المجالات الأربعة الآتية:

أ- **في المجال المعرفي**، أوردت كلارك الخصائص التالية:

- حفظ كمية غير عادية من المعلومات واختزانها.
- سرعة الاستيعاب.
- اهتمامات متنوعة وفضول غير عادي.

- تطور لغوي وقدرة لفظية من مستوى عالٍ.
- قدرة غير عادية على المعالجة الشاملة للمعلومات، والسرعة والمرونة في عمليات التفكير.
- قدرة عالية على رؤية العلاقات بين الأفكار والموضوعات.
- قدرة مبكرة على استخدام وتكوين الأطر المفهومية.
- قدرة مبكرة على تأجيل الإغلاق، بمعنى تجنب الأحكام المتسرعة أو الأفكار غير الناضجة.
- القدرة على توليد أفكار وحلول أصيلة.
- الظّهور المبكر لأنماط متمايزة من المعالجة الفكرية مثل التفكير المتشعب وتحسس المترتبات والتعميمات، واستخدام القياس والتعبيرات المجردة.
- تطور مبكر للاتجاه التقويمي نحو الذات والآخرين.
- قوة تركيز غير عادية ومثابرة، وهدفية في السلوك أو النشاط.

ب- في المجال الانفعالي، اشتملت قائمة الخصائص التي أوردتها كلارك على ما يلي:

- حساسية غير عادية لتوقعات ومشاعر الآخرين.
- تطور مبكر للمثالية والإحساس بالعدالة.
- تطور مبكر للقدرة على التحكّم والضبط الداخلي وإشباع الحاجات.
- مستويات متقدمة من الحكم الأخلاقي.
- عمق العواطف أو الانفعالات وقوتها.
- شدة الوعي الذاتي والشعور بالاختلاف عن الآخرين.
- سرعة الحس بالدعابة واستخدامها في الاستجابة للمواقف إما على شكل سخرية أو على شكل فكاهة.
- توقعات عالية من الذات ومن الآخرين تقود غالبًا إلى مستويات عالية من الإحباط مع الذات ومع الآخرين والمواقف.
- الكمالية أو النزوع نحو الكمال.
- اختزان قدر كبير من المعلومات حول العواطف التي لم يتم اختبارها أو الكشف عنها.
- الحاجة القوية للتوافق بين القيم المجردة والأفعال الشخصية.
- قدرة معرفية وانفعالية متقدمة لتصور وحلل مشكلات اجتماعية.
- القيادية.
- الاستغراق في الحاجات العليا للمجتمع، مثل: العدالة والجمال والحقيقة.
- دافعية قوية ناجمة عن شعور قوي بالحاجة إلى تحقيق الذات.

ج- وفي المجال الحسي والبدني، أوردت كلارك الخصائص التالية:

- مدخلات غير عادية من البيئة عن طريق نظام حسي مرهف.
- وجود فجوة غير عادية بين التطور العقلي والبدني.
- تقبل متدن للفجوة بين معاييرهم المرتفعة ومهاراتهم الرياضية المتواضعة.
- النزعة الديكارتية التي قد تشمل إهمال الصحة الجسمية وتجنب النشاط البدني.

د- وفي المجال الحدسي أو البدهي, فقد اشتملت القائمة التي أوردتها كلارك على الخصائص التالية:

- الاهتمام ألمبكر والاندماج بالمعرفة الحدسية والأفكار والظواهر الميتافيزيقية .
- الاستعداد لاختبار الظواهر النفسية والميتافيزيقية والانفتاح عليها .
- ألقدرة على التنبؤ والاهتمام بالمستقبل.
- اللمسات الإبداعية في كل مجالات العمل أو المحاولات.

ويقسم كروكشانك (Krokshank,1971: 55) خصائص الموهوبين والمتفوقين عقلياً إلى نوعين من الخصائص: **أولاهما؛** الخصائص الايجابية، **وثانيهما؛** الخصائص السلبية للموهوبين.

أولاً: الخصائص الايجابية للموهوبين:

يتمتع الأطفال الموهوبون في معظمهم بالقوة والصحة، والتوافق الاجتماعي الجيد، حيث يكونون مفعمين بروح الصداقة، والسرعة في الفهم واليقظة، وهم في الظروف العادية يميلون إلى أن يكونوا:

١- محبين للإطلاع في عمق واتساع، كما يظهر ذلك في أسئلتهم العميقة.

٢- يبدون اهتماماً بالكلمات والأفكار، ويبرهنون على ذلك باستخدامهم للقواميس ودوائر المعرفة، وغير ذلك من كتب تعليمية أخرى.

٣- يتسم الأطفال الموهوبون، بخصوبة في حصيلتهم اللغوية، وبخاصة تلك الكلمات التي تتسم بالأصالة الفكرية والتعبير الأصيل.

٤- يستمتعون بالقراءة, وتكون قراءتهم على مستوى ناضج في العادة.

٥- يقرأ الأطفال الموهوبون بسرعة، ويحتفظون في ذاكرتهم بما يصلون إليه من معرفة.

٦- يميل الأطفال الموهوبون إلى مخالطة زملائهم من الكبار ويجدون المتعة في ذلك.

٧- لديهم روح المرح والبهجة.

٨- لديهم رغبة قوية في التفوق على الآخرين.

٩- يفهم الأطفال الموهوبون بسرعة.

١٠- ينفذون التعليمات بسهولة.

١١- لديهم القدرة على التعميم، وعلى الوقوف على العلاقات، وإنشاء ارتباطات منطقية دقيقة.

١٢- لديهم اهتمام شديد بالعلم الطبيعي، والفلك، وطبيعة الإنسان وعالمه.

١٣- يحبون البحث وإنشاء القوائم، والتصنيف، وجمع المعلومات والاحتفاظ بالسجلات.

١٤- يبدون أصالة في تفكيرهم ولديهم خيال خصب.

١٥- لديهم ذاكرة حادة. (فى :عبد الرحمن سليمان، وصفاء غازي، ٢٠٠٢: ٥٨-٥٩)

ثانياً: الخصائص السلبية للموهوبين:

يرى كروكشانك (Krokshank, 1971: 75) أن وجود بعض الخصائص السلبية، أو الخصائص غير المرغوب فيها يجعل من الصعب تمييز الأطفال الموهوبين عن غيرهم ، فهؤلاء الأطفال يكونون:

١- غير مستقرين أو منتبهين أو محدثين للاضطراب أو المضايقة لأولئك الذين يحيطون بهم، شأنهم في هذا شأن الكثير من الأطفال الذين لديهم حاجات لم تجد ما يشبعها.

٢- قد يكون الأطفال الموهوبون ضعافاً في الهجاء، ومهملين في الخط ، أو غير دقيقين في الحساب؛ لأنهم غير صبورين على أداء التفاصيل.

٣- قد يتصنعون الاهتمام فيما يتعلق بإتمام ما يوكل إليهم من أعمال، كما قد يكونون غير مكترثين بالواجبات المدرسية عندما لا يجدون المتعة في أدائها.

٤- قد يوجهون النقد الصريح سواء لأنفسهم أو للآخرين، وهذا الموقف في الغالب يضايق كلاً من الصغار والكبار. (المرجع السابق, ٦٠)

كما تشير مها زحلوق (٢٠٠٠: ١٤) إلى أن الموهوبين يتميزون بمجموعه من السمات هي:

١- تشكل بعض المهارات الخاصة حيزاً في تكوين الموهبة وظهورها وغالباً ما يتميز الموهوب عن قرينه العادي بغنى رصيده من هذه المهارات.

٢- التميز بمعدلات ذكاء مرتفعة.
٣- السرعة المنطقية في التفكير.
٤- الاستقلالية، الثقة بالنفس، الميل للمجازفة واقتحام المجهول، وسعة الخيال، روح الدعابة والمرح، التحرر من التقاليد وعدم المسايرة، والدافعية القوية والعمل الجاد، ولديهم فضول قوى للمعرفة.
٥- التحصيل الدراسي للموهوبين عادةً ما يكون أفضل من أقرانهم العادين.

ويتفق كل من سعد جلال (١٩٩٢) ورمضان القذافي (١٩٩٦) على أن سمات الموهوبين هي قوة الذاكرة, والثقة بالنفس, والميول العلمية, والنضج الاجتماعي المبكر، والتفوق اللغوي، وحب الاستطلاع، حساسون لمشاعر الغير، القيادة وطلاقة الأفكار، كثيري النشاط، القدرة على التعبير عن نفسه وأفكاره، الميل لألعاب الحل والتركيب، وممارسة النشاط الفني.

في (شيماء الديداموني, ٢٠٠٩: ٥٣-٥٤)

أما فتحي جروان (١٩٩٩: ١٢١) فيصف الطفل بأنه مدرك لمحيطه، واعٍ لما يدور حوله، ناقداً لذاته وللآخرين، يتمتع بمستوى رفيع من حس الدعابة, قيادي في مجالات متنوعة، ويرى العلاقات بين الأفكار تبدو متباعدة ومثابر في متابعة اهتماماته، وتساؤلاته.

وتجمل ليندا سيلفيرمان (Silverman, L., 2002 ,33) خصائص الموهوبين في القدرة على حل المشكلات، والقدرة على التعلم السريع، لديهم ذاكرة قوية، ولديهم الحساسية المفرطة الكمالية، والتعاطف مع الآخرين، الفضول وحب الاستطلاع، وتفضيل الرفقاء الأكبر سناً، والاهتمامات المتعددة، وحسن الدعابة، وخيال واسع، وقدره على الملاحظة، ويعتبر الطفل موهوباً إذا ظهر ثلاثة أرباع هذه الصفات.

ويضيف ديفيد سى بابردز (Baird's. C. David, 2000 , 30) إلى خصائص الأطفال الموهوبين القدرة على حل الألغاز والمتاهات، والمثابرة، والاهتمامات الواسعة والكمالية، والطاقة العالية ومستوى النشاط العالي والاستقامة والانتباه.

وتحدد زينب شقير (١٩٩٩: ١١٢) خصائص الموهوبين في أربعة أنواع رئيسة هي:
١- **خصائص عقلية ومعرفية** :وهي معدل ذكاء (١٣٠) فأكثر، ومعدل مرتفع في النمو اللغوي،

وقدرة على التفكير المنظم، وحب الاستطلاع، والفضول العقلي الذي ينعكس في أسئلته الكثيرة والدافعية للإنجاز والقراءة.

٢ - **خصائص جسمية**: وهي القدرة على التحكم في العضلات، وصحة جيدة، وتفوق قدرته الحركية عن أقرانه، ينام فترة قصيرة.

٣ - **خصائص اجتماعية**: وهي الشعور بالحرية والقيادة وتحمل المسؤولية.

٤ - **خصائص انفعالية**: النضج الأخلاقي، حسن الدعابة، الكمالية

اكتشاف ورعاية الموهوبين:

يعد الموهوبين أثمن ثروة وأنفس مورد وأكثر مجالات الاستثمار البشري أولوية بالاهتمام، لذلك يعد الكشف عنهم وتحديد مدخلاتهم السلوكية ومن ثم تقديم أوجه الرعاية المختلفة لهم بمثابة الأساس المبدئي لتحديد متطلباتهم واحتياجاتهم الخاصة.

وتشير آمال باظة (٢٠٠٩: ١٥٢) إلى أن الموهبة والكشف عنها مصدر من مصادر الثروة الإنسانية والقومية على المدى القومي والعالمي. وقد خلق الله الإنسان مؤهل بإمكانيات شتى, وعلى البشر اكتشافها وتنميتها بكافة الطرق والوسائل.

مفهوم اكتشاف ورعاية الموهوبين:

أشار عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥: ١٧٣) إلى أن العمل بمجال الموهبة والتعامل مع فئة الموهوبين يتم من خلال مرحلتين تكامليتين لا يمكن فصل إحداهما عن الأخرى؛ حيث أن الهدف النهائي من الاستثمار في مجال الموهوبين والمتمثل في الاستثمار الأمثل الكامل للقدرات العقلية المتميزة التي يمتلكها الموهوب لا يمكن تحقيقه إلا من خلال تكامل مرحلتين رئيسيتين هما:

١- **مرحلة الاكتشاف:** والمتمثلة في الإجراءات والأدوات المستخدمة للتعرف على أصحاب المواهب ومجال الموهبة التي يتمتع بها كلاً منهم ويمكن الإشارة إلى أن هذه المرحلة أقرب ما تكون إلى عملية التقييم.

٢- **مرحلة الرعاية :تعني** هذه المرحلة تقديم العون والتوجيه لكل من لدية موهبة على أن تكون تلك الرعاية متناسبة مع مجال الموهبة وخصائص الموهوب وإمكانات المجتمع والمؤسسة التعليمية.

أهمية اكتشاف ورعاية الموهوبين وتربيتهم:

تشير آمال باظة (٢٠٠٩: ١٥٣-١٥٢) إلى أن أهمية اكتشاف الموهوبين يرجع للأتي:

- يساعد اكتشاف الموهبة سواء أكانت خاصة أو عامة وتنميتها لما يتناسب مع مراحل نمو الفرد.
- أفكار الموهوبين ابتكارية مما يجعلها ثروة للفرد والأسرة ولمجتمعه.
- يساعد اكتشاف الموهبة مبكراً على مساعدة الطفل وأيضاً أسرته وإرشادهم لوسائل الرعاية وتوفير سبل التنمية لهذه الموهبة.
- ثبت من العديد من الأبحاث أن الموهوبين من الأطفال والمراهقين معرضين للخطر أكثر من العاديين إذا لم توفر لهم البيئة النفسية والاجتماعية المناسبة.
- الكشف عن الموهوبين ورعايتهم يعتبر بمثابة قدوة لغيرهم من الأطفال والمراهقين الذين يحاولون تأكيد ذواتهم وإبراز غالبية الخصائص الإيجابية في شخصيتهم.
- ترجع أهمية اكتشاف الموهبة مبكراً إلى ضرورة إعداد الأسر والآباء والمشرفين على الحضانة ورياض الأطفال, ومرحلة المدرسة الابتدائية.
- للكشف عن الموهبة ثم تنميتها ورعايتها؛ خاصة في عصرنا الحالي, عصر التحديات المعلوماتية والتكنولوجية مما يستوجب استثمار لهذه الأفكار والقدرات لأقصى قدر ممكن في إطار الفلسفة العامة للمجتمع والتعليم.
- هؤلاء الأطفال والمراهقين هم مصدر الإبداع والإنتاج الابتكاري لمصر ومصادر القوة لها بتقديم تربية ورعاية متميزة لهذه الفئة سوف يكون منهم العلماء والآباء والمخترعون والمكتشفون حتى يستطيعوا تطوير مستقبل البشرية بإذن الله.
- لتحسين التواصل بين المعلمين والمشرفين على هؤلاء الأطفال.
- ترجع الأهمية أيضاً إلى أن الموهبة تظهر في الرابعة من عمر الطفل تقريباً مما يحتاج إلى تنويع وإثراء لبيئة الطفل للحفاظ على الموهبة وتنميتها ورعايتها.
- الكشف عن الموهبة حتى لا يساء معاملة الأطفال الموهوبين لكثرة السؤال والحوار والسؤال عن العاديين.

أساليب اكتشاف ورعاية الموهوبين:

استخلصت لويس بورتر (Porter,1999: 84) سبعة مبادئ يجب أخذها في الاعتبار في عمليه الكشف والتعرف على الموهوبين وهي:

١- **التأييد والمناصرة Advocacy:** أي أن تكون أساليب التقييم متنوعة، ويتم اختيارها على أساس مدى كفاءتها في الكشف عن أشكال الموهبة.

٢- **الموثوقية وإمكانية الدفاع عنها Defensibility:** بمعنى أن يتم التقييم بناء على المراجعة الدقيقة لنتائج البحوث، وأن تكون كل أداة مستخدمة لما صُممت له في المرحلة المناسبة لها.

٣- **العدالة والمساواة Equity:** بحيث يُعطى التقييم بوسائله المتعددة كل الأفراد حتى يتم تمثيلها في البرامج المتاحة للرعاية.

٤- **التعددية Pluralism:** أن تُبنى عملية التشخيص على المفهوم الموسع للموهبة ولا تقتصر على استخدم مقاييس الذكاء.

٥- **الشمولية Comprehensiveness:** فكلما أسفرت عملية الكشف عن إظهار مواهب عدد كبير من الأطفال كلما قلت أخطاء التقييم من النوع الذي يطلق عليه الرفض الزائفFalse Negative أي تجاهل طالب موهوب حقاً على سبيل الخطأ في التقييم.

٦- **العملية Pragmatism:** حيث توظيف وسائل التقييم في ضوء الامكانيات المتاحة.

٧- **الارتباط بتصميم برامج الرعاية Programming Relevance :** أي أن يكون للتقييم وظائف أبعد من مجهود التشخيص، كتحديد مواطن القوى للموهوب، وكذلك احتياجاته، المساعدة في التخطيط للبرامج التربوية المناسبة له.

ويشير إلى ذلك عبد الله آل شارع (١٩٩٧: ٢٤)؛ حيث يذكر أنه عندما كانت الموهبة مرتبطة بمفهوم القدرة العقلية العامة كانت اختبارات الذكاء هي الوسيلة الموضوعية الوحيدة المستخدمة في اختبار الموهوبين والكشف عنهم، ثم لما تمت إضافة بعد التفكير الابتكاري، كأحد أبعاد التفوق والموهبة استحدثت العديد من المقاييس لقياس الإبداع والتفكير الابتكاري، ثم أضيف إلى ذلك اختبار التحصيل الأكاديمي، وبجانب الاختبارات والمقاييس الموضوعية التي تعتمد على التقدير الكمي للموهبة استُخدمت كذلك الأساليب الذاتية التي تعتمد على الملاحظة والتقدير الشخصي لترشيح الآباء، والمدرسين، والزملاء، ودراسة الحالة".

وأكد على ذلك فتحي جروان (٢٠٠٤: ١٢٦) في قوله "أن عملية الكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين تمثل المدخل الطبيعي لأي مشروع أو برنامج يهدف إلى رعايتهم وإطلاق طاقتهم، فهي عملية في غاية الأهمية؛ لأنه يترتب عليها اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة, فيصف بموجبها الطالب على أنه موهوب أو غير موهوب".

وقد أشار حمدي حسانين (١٩٩٧: ٣٥) إلى أن نتائج العديد من الدراسات والبحوث أكدت على أن هناك اتفاقاً عاماً؛ حيث كلما تم اكتشاف الموهوبين والتعرف عليهم مبكراً، أمكن للمتخصصين في مجال رعايتهم توجيه الجهود وتعزيز الخبرات التعليمية الملائمة وإعداد أنسب الوسائل والإمكانيات حتى يتحقق للموهوبين أقصى قدر ممكن من النمو.

وأكد على ذلك محمد الزغبي (٢٠٠٣: ٦٩) من خلال أن التأخر في الكشف عن هذه الطاقات يؤدي إلى خسارة كبيرة محققة، ويعرقل النمو الطبيعي لإمكاناتهم واستعداداتهم.

وذكر إبراهيم الزهيري (٢٠٠٣: ٢٤٦) أن أساليب الكشف عن الموهوبين صُنفت إلى:

١- **الطرق اللاموضوعية (الاختبارات)**: وهي مقاييس موضوعية معينة تمتاز بدرجة عالية من الصدق والثبات ومنها الاختبارات المستخدمة في التقييم الموضوعي.

٢- **الطرق الذاتية (اللاختبارية)**: وهي مقاييس أقل موضوعية غير رسمية وتعتمد هذه الطريقة على السيرة الشخصية والتعاريف والملاحظة.

وسيتناول الباحث من خلال الجزء التالي **الأساليب التي استخدمت في اكتشاف الموهوبين** مع بيان الإيجابيات والسلبيات لكل طريقة على ضوء الدراسات التي تعرضت لهذه الأساليب:-

أولاً : اختبارات الذكاء:

ذكر عبد الله آل شارع (١٩٩٧: ٢٩) "أن هذه الاختبارات تُستخدم منذ بداية وجودها في أوائل هذا القرن وحتى الوقت الحاضر كأهم الوسائل الموضوعية في التعرف على الموهوبين واكتشافهم, وهي الاختبارات التي تقيس قدرة الفرد العقلية بشكل عام".

وأكد عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥: ١٨٧) "أن الذكاء يمثل أحد الأبعاد الأساسية في تعريف الموهبة، وأن الاختبارات وسيلة لا غنى عنها في عملية تشخيص التفوق العقلي وأنها ظلت لفترة طويلة محكاً وحيداً للكشف عن الموهوبين والمتفوقين".

وإلى جانب ذلك أشار سيد إمام (٢٠٠١: ٤٤٢) "أن اختبارات الذكاء من الاتجاهات العالمية المستخدمة في اكتشاف الموهوبين، وأكدت العديد من الدراسات أن الطلاب الذين تم اختيارهم على أساس نسبة الذكاء المرتفعة هم الأكثر شيوعاً وتمثيلاً في الدراسات التي تناولت خصائص الموهوبين والمتفوقين حيث تراوحت نسب ذكائهم ما بين (١٣٠-١٥٠)".

كما حددت سميرة أبو زيد (١٩٩٧: ٤٤٠) "الأطفال الموهوبين على أنهم الأطفال الذين يستطيعون تحقيق أداء مرتفع في واحد أو أكثر في مجالات الذكاء أو الاستعداد الأكاديمي الخاص أو التفكير الإبداعي أو مهارة فائقة في الفنون الأدائية أو البصرية".

وكما أكد فتحي جروان (٢٠٠٤: ١٣٠) "أن كثيراً من الباحثين اعتمدوا على نسبة الذكاء، كأساس لتصنيف الموهوبين إلى مستويات عليا ومتوسطة ودنيا".

على الجانب الآخر أكدت دراسة ديفيز وريم (Davis & Rimm,1998) على أهمية استخدام عدة محكات لاكتشاف الأطفال الموهوبين والمتفوقين وذلك انسجاماً مع الاتجاهات الحديثة في نظرية الذكاء ومفهوم الموهبة، حيث لم يعد مقبولاً ذلك الاتجاه التقليدي الذي يساوي بين الموهبة والذكاء فكلما تنوعت مصادر البيانات قلت نسبة الخطأ في اختيار الموهوبين.

إلى جانب آخر رأى فاروق الروسان ومحمد البطش ويوسف قطامي (١٩٩٠: ٦٠) أن من بين الانتقادات الموجهة لمقاييس الذكاء أنها متحيزة ثقافياً وطبقياً.

وتؤكد مها زحلوق (١٩٩٧: ١٣٥) "على عدم جدوى وكفاية اختبارات الذكاء والقدرات العقلية والاختبارات التحصيلية في تحديدها للأطفال الموهوبين والمتفوقين؛ فحصول الفرد على معدل عال في اختبار الذكاء لا يعني أن لديه موهبة وقدرات ابتكارية لأن الارتباط بين الذكاء، والموهبة أو الإبداع ضعيف".

وأكد فتحي جروان (٢٠٠٤: ١٣١) "أنه بغض النظر عن الجدل الذي لم يتوقف حول طبيعة الذكاء وأساليب قياسه من جهة واستخدام هذه الأساليب في التعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين من جهة أخرى فإن مقاييس الذكاء المعروفة تبقى مثيرة للجدل في الدوائر العلمية والأكاديمية إلى أن يتم التوصل إلى مقاييس أكثر فاعلية وصدقًا من مقاييس الذكاء".

ثانياً: اختبارات التحصيل الأكاديمي:

تعد هذه الاختبارات من أكثر الوسائل انتشاراً للقدرة في التعرف على الموهوبين بعد اختبارات الذكاء على أساس أن ارتفاع معدل التحصيل يعد مؤشراً قوياً على تفوق الطفل وموهبته وسرعة فهمه واستيعابه.

وأشار محمد الزغبي (٢٠٠٣: ٧٢) "إلى أن القدرة التحصيلية العامة تعد أحد الأبعاد الأساسية المكونة للموهبة، كما تحدد اختبارات التحصيل الأكاديمي موقع التلميذ بالنسبة لأقرانه، فالتلميذ يعد موهوباً إذا ازدادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن (٩٠%)".

وعرف مسفر الزهراني (٢٠٠٣: ٢٤٨) اختبارات التحصيل "بأنها اختبارات لقياس قدرة الفرد في الحصول على المعلومات والخبرات المدرسية العامة بطريقة معينة، والتي يعبر عنها عادةً بنسبة مئوية".

وأكد عبد الله آل شارع (١٩٩٧ :٣١) أن اختبارات التحصيل تعتبر من أكثر الطرق استخداماً وانتشاراً في الولايات المتحدة، كما تُستخدم في أكثر البلاد العربية وفي المملكة العربية السعودية.

ومن أهم الاختبارات التحصيلية المقننة كما ذكرها عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥ :١٩٠) مايلي:

- اختبار كاليفورنيا للتحصيل ويستخدم لقياس التحصيل من الصف الأول إلى الصف الثالث الثانوي في مجالات مفردات القراءة والفهم والاستدلال الحسابي واللغة.
- اختبارات جيتس للاستعداد للقراءة.
- اختبارات أيوا للمهارات الأساسية.
- اختبارات أيوا للقراءة الصامتة.
- اختبارات الاستعداد التحصيلي في الرياضيات واللغة والعلوم.

ورغم هذا فهناك العديد من الانتقادات على الاختبارات التحصيلية كمحك للموهبة، فيرى عمر الخليفة (٢٠٠٠: ٤٠) "أن هناك أطفالاً موهوبين وعلى مقدرة عقلية كبيرة؛ ولكنهم يفتقرون إلى القدرة على التحصيل أو إظهار مواهبهم في الاختبارات التقليدية".

ورأى عبد الله آل شارع (١٩٩٧: ٣٢) أن من أهم سلبيات اختبارات التحصيل أنها

١- تقوم في الغالب على الحفظ والاستظهار والاستيعاب للمعلومات, ولذلك فهي لا تقيس في الغالب إلا جانب القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات.

٢- أن وسيلة التقويم للتحصيل الدراسي هي الامتحانات المدرسية، وهي منخفضة الصدق والثبات، لارتباطها بتقدير المدرس الذي قد يتفاوت من مدرس إلى آخر.

٣- أن التحصيل الدراسي مبني على المنهج المدرسي المصمم حسب مستوى غالبية تلاميذ الصف، ولذلك لا يجد الموهوب فيه تحدياً لقدراته واستعداداته فيؤثر ذلك في دافعيته ويخفض من مستوى أدائه.

٤- إن هناك عوامل أسرية واجتماعية واقتصادية قد تؤثر في مستوى تحصيل التلميذ الموهوب رغم ما يملكه من استعدادات وقدرات.

ثالثاً: اختبارات الإبداع (التفكير الابتكاري):

تعد مقاييس الإبداع أو التفكير الابتكاري من المقاييس المناسبة لتحديد القدرة الإبداعية لدى المفحوص، فرأى محمد الزغبي (٢٠٠٣: ٧٤) أن المفحوص يعد مبدعاً إذا حصل على درجة عالية في هذه المقاييس، كما يعد الفرد موهوباً، إذا تميز عن أقرانه المناظرين له في العمر الزمني وفي قدرته الإبداعية, كما يعد التفكير الإبداعي مؤشراً أساسياً على الموهبة".

وذكر عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥: ١٩٢) أن من أمثلة هذه الاختبارات ما يلي:

- اختبارات جيلفورد للمقدرة على التفكير الإبداعي (١٩٦٥).
- اختبارات توارنس للتفكير الإبداعي (١٩٧٣).
- اختبارات جتيزلز وجاكسون (١٩٦٢).
- اختبارات والاس وكوجان (١٩٦٥).

وأشار صلاح الدين علام (٢٠٠٠: ٢٦) إلى أهم الانتقادات الموجهة لاختبارات الإبداع: "أن معظم الاختبارات المستخدمة في قياس الإبداع في البيئة العربية اختبارات معربة ليست لها معايير ثابتة في تصميمها وأن مفهوم الإبداع يختلف باختلاف الثقافات".

رابعاً: مقاييس السمات الشخصية:

أشار عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥: ١٨٥) أنه زاد الاعتماد على مقاييس السمات والخصائص السلوكية كأحد محكات الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين بعد التأكيدات المتوالية في التعريفات الحديثة للموهبة على أهمية العوامل الدافعية (غير العقلية) كالحاجة إلى الإنجاز، والثقة بالنفس، والطموح والسيطرة.

ورأى محمد الزغبي (٢٠٠٣: ٧٧) أن مقاييس السمات الشخصية والعقلية من الأدوات المهمة في تشخيص قدرات الموهوبين التي تتعلق بالطلاقة والمرونة، والأصالة، وبالإضافة إلى سمات شخصية أخرى كقوة الدافعية، وقوة الإرادة، والاجتهاد، والطموح، والقدرة على الالتزام بأداء المهمات الصعبة.

وأهم هذه الاختبارات (اختبار قياس سلوك وسمات الطالب المتفوق) ويقيس هذا الاختبار أربعة جوانب هي: القدرة على التعلم، والدافعية، والإبداع، والقدرة على القيادة.

وقد أورد فتحي جروان (٢٠٠٤: ١٤٣) العديد من الانتقادات لمقاييس السمات الشخصية أهمها:

- أن عدداً من فقرات هذه المقاييس يتضمن أكثر من فكرة واحدة مما يجعلها تبدو طويلة ومركبة من عدة أبعاد؛ وبالتالي قد لا تكون جميعها متوافرة لدى الطالب وقد لا تكون جميعها ملاحظة من قبل المعلم، إذ إن دقة التقدير وموضوعيته تتأثر بصياغة الفقرات ومحتواها.
- عمل المعلم قد يكون صعباً فهو الوحيد الذي يقوم بوضع تقدير لكل فقرة، وهذا يتضمن ملاحظته لسلوك الطالب على مدى طويل.

خامساً: تقديرات المعلمين:

أشار عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥: ١٨٣-١٨٤) إلى أن من أهم مميزات هذه الطريقة أنها تأخذ في الاعتبار الصفات والسمات الشخصية المتميزة للطفل الموهوب والتي يمكن أن يلاحظها المعلم من خلال متابعة سلوك الطالب داخل الفصل وخارجه، كالمثابرة، والاجتهاد، والطموح، والانتباه والتركيز، والمشاركة في حل المشكلات.

وأكد صلاح الدين علام (٢٠٠٠: ٢٦) "أن لأحكام المعلمين قيمة كبيرة في الكشف عن الموهوبين في بعض المجالات التي تستلزم القرب والاحتكاك المباشر مع الطفل وبخاصة القيادة الاجتماعية، والمجالات الفنية والأدبية".

ومع ذلك فقد لوحظ أن هذه الطريقة أقل صدقاً ودقة من الأدوات المعينة كالاختبارات والمقاييس، ويرجع ذلك عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥: ١٨٤) إلى ما يشوب أحكام المعلمين أحياناً من تحيزات قد تجعلهم أكثر تفضيلاً للطفل العادي من الطفل الموهوب، وقد يستبعد المعلمون كثيراً من التلاميذ الموهوبين بسبب قصور فهمهم لمعنى الموهبة تارة وتارة بسبب نقصان تدريبهم على ملاحظة سلوك الموهوب، وتارة أخرى بسبب ضيقهم مما يثيره هؤلاء التلاميذ من متاعب نتيجة تساؤلاتهم غير العادية والبعيدة عن توقعاتهم. لذا فإنه من الضروري أن يتلقى المعلمون ضمن مقررات إعدادهم داخل كليات التربية مقرراً على الأقل عن الموهوبين والمتفوقين وخصائصهم وأساليب الكشف عنهم.

سادساً: التقارير الذاتية:

يذكر عبد الرحمن سليمان وصفاء غازي (٢٠٠١: ١٢٦) أنه يمكن الاستعانة بالتقارير الذاتية أو الوثائق التي تصدر عن الطفل إما بشكل لفظي أو مكتوب بطريقة موثقة؛ حيث يمكن الاستنتاج من تلك المصادر إشارات أو دلالات على موهبة أو تفوق الطفل. ويرون أن هذا الأسلوب ربما يكون أكثر موثوقية في حالة الأطفال ممن هم في المرحلة الإبتدائية الذين لا يتحفظون عن الحديث أو التقارير الذاتية عن أنفسهم مقارنة بأقرانهم الشباب في المرحلتين الإعدادية والثانوية الذين ربما يترددون في الحديث عن أنفسهم لاعتقادهم بأن ذلك تدخلاً في شؤونهم الخاصة وإقتحام لعزلتهم الشخصية.

سابعاً: ملاحظة الآباء:

تعد ملاحظات الوالدين لأبنائهم ذات أهمية خاصة في الكشف عن الأطفال الموهوبين في وقت مبكر, وعلى الرغم مما تتصف به في كثير من الأحيان هذه الطريقة بالمغالاة والتحيز. ويرى عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥: ١٧٩-١٨٠) أن الوالدين يمثلان مصدراً

هاماً للحصول على بعض المعلومات التي تسهم في التعرف المبكر على موهبة الطفل؛ لأنهما أكثر الناس احتكاكاً به وتفاعلاً وقرباً منه, ومن ثم ملاحظة لسلوكه في المواقف غير الرسمية والنواحي

غير الأكاديمية، كاهتمامات الطفل وميوله، وتفضيلاته الشخصية، رغم ذلك يؤخذ على ترشيح الوالدين أن حكمهما لا يخلو من الهوى الشخصي والذاتية لما في طبيعتهما من ميل وتحيز لأبنائهما، كما يفتقر بعض الآباء والأمهات إلى المعرفة والفهم الصحيحين لمعنى الموهبة، ومن ثم فقد يعتمدون على مؤشرات غير دقيقة في الحكم على الطفل فربما يبخسون قدر الموهبة الحقيقية المخالفة التي يتمتع بها طفلهم؛ لأنها لا تتفق مع مفهومهم أو طموحاتهم.

ثامناً: حكم الخبراء:

إن حكم الخبراء كوسيلة للكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين يعتبر أساسياً, حتى أن التعريف الرسمي للموهبة والتفوق يشترط ذلك, ذلك أن الخبراء والمختصين في الميادين المتخصصة تعتبر أحكامهم طريقة مناسبة وتتسم بالدقة في الكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛ حيث أن هذه الطريقة لها فوائدها في تشجيع الطلبة وحفزهم على بذل مزيد من النشاط والجهد في المجالات التي يتميزون فيها خاصة بعد أن يتم ترشيحهم للالتحاق ببرامج تربوية تعني بالطلبة الموهوبين والمتفوقين, إذ أنهم يشعرون أنهم محط الآمال والتوقعات. (عبد الرحمن سليمان, صفاء غازي, ٢٠٠١: ١٢٨)

ويرى يوسف القريوتي وآخرون (١٩٩٥: ٤٢٨) إن المطلوب من الخبراء والمختصين هو معرفة قدرات الطلبة الحقيقية والأصيلة وتمييزها عن الأداء المؤقت لبعض نماذج سلوكية متشابهة مع ما يقوم به الطلبة الموهوبين والمتفوقين, كذلك على الخبراء فهم خصائص المرحلة النمائية التي يمر بها الطفل والتي تساعدهم في الموازنة بين السلوك الذي يعبر عن قدرة متميزة تفوق ما هو متوقع من تلك المرحلة النمائية.

ومما سبق يجب أن تؤخذ نتائج كل طريقة من الطرق السابقة بحذر عند استخدامها كمحك لتحديد الأطفال الموهوبين، وأن لا يعتمد على واحدة منها كلياً بل ينظر إليها على أنها واحدة من المعايير المختلفة التي تتم وفقاً لها عملية اكتشاف الطلاب الموهوبين وتحديدهم.

مراحل الكشف عن الموهوبين:

يرى فتحي جروان (١٩٩٩) أن هناك مراحل للكشف عن الموهوبين هي:

١- **مرحلة الترشيح والتصفية:** وهي تمثل القاعدة العريضة لترشيح أكبر عدد من قبل المعلمين والآباء على أمل أن يجتاز الموهوبون المحكات التالية وهى الاختبارات.

٢- **مرحلة الاختبارات والمقاييس المقننة:** ويتم من خلالها تقليص عدد الطلبة الذين تم التوصل إليهم في المرحلة الأولى وذلك من خلال استخدام أحد الاختبارات المصنفة في خمس فئات هي: اختبارات الذكاء الفردية، اختبارات الذكاء الجمعية، اختبارات الاستعداد الأكاديمي والمدرسي، اختبارات التحصيل الدراسي، اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي.

كما يشير عبد المطلب القريطي (٢٠٠١: ١٨٥) إلى أن **مراحل الكشف عن الموهوبين** هي:

١– **مرحلة المسح والفرز المبدئي: Screening** يتم جمع هؤلاء الأطفال المرشحين بناء على ملاحظات الوالدين أو الأقران أو المعلمين أو الأخصائيين النفسين، أو بناءً على درجاتهم في مقاييس الذكاء الجماعية أو التحصيل المدرسي.

٢– **مرحله التشخيص والتقييم Assessment:** نظراً لافتقار عمليات المسح للأسس العلمية في الانتقاء والاعتماد فيها بدرجة كبيرة على الملاحظات والخبرات والاجتهادات الشخصية، فإنه يطبق خلال هذه المرحلة مقاييس الذكاء الفردية، القدرات الإبداعية أو الاستعدادات الأكاديمية بالإضافة إلى اختبارات القدرات الخاصة والاختبارات الشخصية للكشف عن مدى تمتع الفرد بالسمات المزاجية الدافعية اللازمة للموهبة.

٣- **تقييم الاحتياجات Need Assessment:** يتم فيها تحديد الاحتياجات التربوية والتعليمية للموهوب في إطار مجال الموهبة والتاريخ التعليمي، وكذلك احتياجات النفسية والإرشادية، وكذلك احتياجاته الاجتماعية.

٤- **اختيار البرنامج المناسب والتسكين Placement:** يتم فيها توجيه الطفل إلى المكان المناسب لرعايته أو إحالته إلى البرنامج التربوي الملائم لاحتياجاته الخاصة، وتلقي الخدمات التعليمية والإرشادية المناسبة لاستعداداته وميوله ومجال موهبته.

٥- **التقويم Evaluation:** يتم في هذه المرحلة تقييم مدى تقدم الطفل في دراسته للبرنامج الملتحق به، وجدير بالذكر أن عملية التقييم يجب أن تتم بصوره مستمرة أثناء تنفيذ البرنامج ولا تقتصر فقط على نهاية البرنامج.

كما يوضح حسين بشير (٢٠٠٠) أنه يتطلب للكشف عن الموهوبين المرور بعدد من الخطوات هي:

١- **الترشيح:** ويتم فيه عمل اختبار أولي للأطفال المرشحين في ضوء ترشيحات المعلمين، والأخصائيين النفسين، وأولياء الأمور، والأقران، ومن نتائج الاختبارات المدرسية الفردية والجماعية، وكذلك السجلات والمدرسية.

٢- **الاختيار:** ويتم فيه جمع أكبر قدر من المعلومات عن الأطفال المرشحين بهدف اتخاذ القرار لاختيارهم عن طريق تطبيق مجموعة من الاختبارات بما يناسب كل جهة، والأهداف المرجوة، ومع ما يتناسب مع البيئة التى تستخدم فيها.

٣- **التسكين:** ويتم فيها تسكين الأطفال المختارين في البرامج المناسبة بما يتفق مع استعدادات وميول ورغبات هؤلاء الأطفال.

٤- **المتابعة:** يتم فيها متابعة نشاط الطفل وفعاليته في المجال والبرنامج الذي تم تسكينه فيه للتعرف على نجاحه أو فشله، والعوامل التي أدت لذلك.

حاجات الموهوبين ومشكلاتهم:

يشير كل من جلايجر (Gallager,1985) وأحلام عبد الغفار (٢٠٠٣) وقحطان الظاهر (٢٠٠٥) وصالح الداهري (٢٠٠٥) أنه إلى عهد قريب جداً لم تكن حاجات الطلبة الموهوبين تؤخذ في الاعتبار عند تخطيط البرامج وإعداد المناهج الدراسية لأسباب عدة ومعتقدات خطأ؛ إلا أن التيارات التربوية الحديثة أكدت ضرورة أخذ حاجات الموهوبين بعين الاعتبار، مثلما تؤخذ حاجات باقي فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في الاعتبار، وذلك من منطلق:

- أن التربية الخاصة حق للموهوب كما هي حق لباقي الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن مناهج التعليم العام قاصرة عن تلبية حاجات الموهوبين وإشباع رغباتهم.
- أن تقدم المجتمع وتنميته بيد هؤلاء الموهوبين.

- أن مبدأ تكافؤ الفرص يجب أن يطبق بمعناه التربوي الصحيح.
- أن النمو المتوازن للموهوب ضرورة للاستفادة من طاقاته الكامنة. في (فادي عويدات, ٢٠٠٦: ١٦-١٧)

ويقدم فتحي جروان (٢٠٠٢) مجموعة من الاحتياجات الأساسية للموهوبين وهي:

- الحاجة إلى تعلم المهارات الدراسية التي تساعدهم على التعلم والدراسة مدى الحياة.

- الحاجة إلى التعبير الحر عن عواطفهم ومشاعرهم، وكل ما يعرفونه من معلومات وخبرات.

- الحاجة إلى تطوير مفاهيم إيجابية عن أنفسهم بحيث يكون تقديرهم الذاتي عالياً.

- الحاجة إلى مزيد من الإنجاز ليتناسب مع ما لديهم من قدرات عالية ودافعية تختلف عما لدى أقرانهم العاديين.

- الحاجة إلى المزيد من تقدير الآخرين لهم بما يتناسب مع ما يشعرون به نحو أنفسهم وما تؤكده إنجازاتهم المتميزة.

- الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي حتى لا يشعروا بالغربة أو العزلة الاجتماعية.

وتقدم آمال باظة (٢٠١٠: ٢٢) مجموعة من الاحتياجات الأساسية للموهوبين وهي:

- إيجاد مجالات وأنشطة لإظهار القدرات الغير عادية لديهم.
- تدعيم الإبداع لديهم من قبل المحيطين بهم.
- تطبيق برامج لخفض المستوى العالي للكمالية لديهم الذي يعتبر معرقلاً لكل من الابتكارية والمخاطرة خوفا من الفشل.
- تطوير مفهوم الذات لديهم بطريقة إيجابية.
- التخطيط لوجود مراكز إرشادية نفسية وأكاديمية خاصة بهم.
- تدعيم وزيادة التواصل معهم من قبل الآباء والأمهات والمعلمين والمشرفين والأقران لخفض درجة الوحدة النفسية والتفرد.
- عمل برامج إرشادية للآباء والأمهات وكل من يتعامل مع الموهوبين حتى يمكن فهم اعتقاداتهم ومشاعرهم بدلاً من مقابلتها بالرفض وعدم التقبل من جهة المحيطين.

وأكد فتحي جروان (٢٠٠٢) أن أفضل برامج رعاية الموهوبين، هي التي تتميز بالطابع الشمولي في الخدمة بحيث تتكون من العناصر الثلاثة الرئيسة للرعاية وهي: الإسراع، والإثراء، والإرشاد، لأن تطبيق مثل هذا النوع من البرامج يؤدي بالضرورة، إذا ما توافرت له الشروط البيئية المناسبة، إلى تلبية كافة الحاجات الفردية للموهوبين في الجوانب المعرفية والانفعالية والإبداعية والنفس-حركية.

مشكلات الموهوبين:

قام فتحي جروان (٢٠٠٢) بتصنيف مشكلات الموهوبين إلى ثلاثة أنواع هي:

أولاً: مشكلات معرفية

وأهمها: عدم كفاية المناهج الدراسية، وتدني التحصيل الدراسي

.ثانياً: مشكلات انفعالية وأهمها: الحساسية المفرطة، والحدة الانفعالية، والكمالية.

ثالثاً: مشكلات مهنية وأهمها: صعوبة الاختيار وتحديد الأهداف المهنية، والرغبة في تغيير تخصصاتهم المهنية.

كما لخص عبد الرحمن سليمان (٢٠٠٤) مشكلات الأطفال الموهوبين وصنفها على النحو الآتي:

أولاً: مشكلات ذاتية (تتعلق بالطفل نفسه) وأهمها:

بطء المهارات الجسمية، وغياب التوازن بين النضج الانفعالي والنضج العقلي، ونشدان الكمال والبحث عن المثالية، والإفراط في محاسبة النفس، والبحث عن معنى للحياة.

ثانياً: مشكلات أسرية وأهمها:

اللامبالاة من جانب الوالدين، وإهمال الطفل المتفوق أو الموهوب والسخرية منه، والمبالغة في تقدير الوالدين لتفوق الطفل، وإهمال إشباع الحاجات الأساسية لديه، وسوء توافق الموهوب مع إخوته.

ثالثاً: مشكلات مدرسية وأهمها:

تجاوز الطفل الموهوب لسرعة التعلم في المدرسة العادية، وإخفاقها في إشباع حاجاته، وفتور حماسه تدريجياً، وتدني التحصيل كنتيجة لغياب التشجيع، وتحول المدرسة إلى مركز طرد للطفل الموهوب.

رابعاً: مشكلات ذات صلة بالتوافق الاجتماعي وأهمها:

صعوبة تكوين صداقات مع الأقران، وصعوبة التواصل اللغوي معهم، والبحث عن أصدقاء، ومشكلة تخطي سنوات الدراسة، وشعور الطفل الموهوب عقلياً بالاغتراب والنقص، تجنب المخاطرة والبعد عن المغامرة.

وفي هذا الصدد يشير(ابراهيم الزهيري ،٢٠٠٣) إلى أن الموهوبين فئة لها حاجاتها الخاصة، مما يوجب توفير خدمات تربوية وإرشادية متخصصة تتناسب مع هذه الحاجات.

وأهم الحاجات الخاصة لديهم :

الحاجة إلى مزيد من الإنجاز .

الحاجة إلى مزيد من تقدير الآخرين .

الحاجة إلى مزيد من الرعاية المتخصصة .

الحاجة إلى برنامج دراسي خاص .

الحاجة إلى برنامج إضافي خاص .

الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي.

ومما سبق يتضح أن الموهوبين هم فئة خاصة تحتاج لرعاية خاصة تمكنهم من تنمية طاقاتهم ومواهبهم إلى أقصى مدى ممكن وفقاً لخصائصهم ومشكلاهم وحاجاتهم المختلف

الدراسات السابقة التي تناولت الموهبة والموهوبين:

١- دراسة حامد السيد الديب(٢٠٠٠)

عنوان الدراسة: "التكيف الشخصي والاجتماعي للمتفوقين رياضيا" وتناولت الدراسة العوامل التي تؤدي بالفرد الموهوب إلي عدم الشعور بالأمن الشخصي والشعور بالانتماء والإصابة ببعض الأمراض العصابية ،الأدوات: وتم استخدام مقياس التكيف الشخصي والاجتماعي ، ومقياس الموهبة ، العينة: طبق المقياس علي (١٠٠٧) تلميذا متفوقا رياضيا ، نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلي أن السبب وراء الأعراض السابقة هو عدم مراعاة الاهتمام بالسمات الشخصية والاجتماعية للتلاميذ الموهوبين وعدم تزويد الآباء والأمهات والمدارس بأخصائيين نفسيين واجتماعيين لخفض الضغوط النفسية المختلفة التي تؤثر علي انعدام وانجاز الموهوبين وكل مشاكلهم.

٢- دراسة شاور وبن shau R(٢٠٠٠)

عنوان الدراسة: "العلاقة بين الأداء الأكاديمي والاكتئاب والبيئة الأسرية لدي الطلاب الموهوبين بالمدرسة الثانوية" وتمت الدراسة علي(٣٥٧) من الطلاب الموهوبين من مدرسة خاصة للموهوبين، أدوات الدراسة: واستخدمت الدراسة مقياس البيئة الأسرية واستبيان العوامل الديموجرافية ،نتائج الدراسة: وأظهرت النتائج مايلي:

١- تدني الانجاز في البيئة الأسرية المثيرة للانفعالات والغضب.
٢- وجود علاقة ارتباطيه دالة بين إدراك التلاميذ لتماسك الأسرة والأداء الأكاديمي والحرية التعبيرية في الأسرة.
٣- للاكتئاب تأثير سلبي علي الأداء الأكاديمي للتلاميذ الموهوبين.

٣- دراسة هاي وبراين وباتلير (Bryne & hay & Butler ,2000)

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف علي فاعلية برنامج إرشادي قائم علي أسلوب حل المشكلات صمم من أجل تحسين التوافق وزيادة التحصيل الدراسي لدي الفتيات الموهوبات في سن المراهقة, وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبة تم توزيعهم علي مجموعتين الأولي تجريبية وعددها (١٠) طالبات والثانية ضابطة وعددها (١٠) طالبات, وقد استخدم البرنامج أسلوب حل المشكلات, وأشارت نتائج هذه الدراسة أن التوافق والتحصيل الدراسي تحسن لدي أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم يحدث لديها أي تحسن لعدم تعرضها للتدخل الإرشادي.

٤- ودراسة محمد نصر (٢٠٠٢) :

بعنوان : رؤية مستقيلة لتفعيل اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية في مصر . هدفت إلى : معرفة مبررات الاهتمام باكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية، والعوامل التي تؤثر في ظهور الموهبة ومنها الفرد ذاته، والأسرة ، والمدرسة، والجامعة، والبيئة، والمجتمع، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٨) فرد من التربويين المهتمين بمجال رعاية الموهوبين في مصر .كانت أهم نتائج الدراسة :عدم وجود منهجية محددة لتطوير المناهج التعليمية المقررة على الموهوبين، عدم وجود بنوك أسئلة تقيس مدى ما تحقق من أهداف تربوية قلة الاهتمام بالورش والمعامل

والأجهزة الخاصة بتعليم الموهوبين، عدم وجود كلية متكاملة للتربية الخاصة تشمل التخصصات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة ومن

بينها الموهوبون ، عدم الاهتمام بتوفير المعلمين المؤهلين للتدريس للموهوبين ، وقلة البحوث في مجال الموهبة.

٥- دراسة يانج سون Sen., Y. L., (٢٠٠٢):

العنوان : تأثير الأقران على نمو الموهبة الابتكارية والأكاديمية لدى أحد المراهقين الموهوبين عينة الدراسة: طالب موهوب عمر (١٢) عام واسمه Chirrs و(٥) أقرانه أدوات الدراسة:

١ -المقابلات شبة المقننة.

٢ -الملاحظات.

٣ -استعراض الدراسات والأبحاث

النتائج : قامت الدراسة بدراسة العلاقة بين طالب موهوب عمر (١٢) عام واسمه Chirrs و(٥) من أقرانه لهم تأثير على نمو الموهبة الابتكارية والأكاديمية في (٤) مجالات هي : التنافس، المساندة، الدافعية، ونمذجة الدور ولقد أشار الطالب بقوة إلى انه قد أصبح نجما صلباً بأحد أقرانه، ووجدت الدراسة إن أقرانه الطالب Chirrs لهم تأثير جيد على نمو الموهبة الابتكايه والأكاديمية.

٦- دراسة توماس و هيربيرت Thomas & Herbert(٢٠٠٣) :

عنوان الدراسة: "دراسة حالة للأطفال الموهوبين الذين يعيشون في بيئة ريفية فقيرة" ، عينة الدراسة: تمت الدراسة علي(١٢) طفل موهوب، أدوات الدراسة: استخدام دراسة حالة واستبيان عن الحاجات النفسية للأطفال الموهوبين ، نتائج الدراسة: وأظهرت الدراسة معاناة الأطفال الموهوبين في البيئة الفقيرة من الاكتئاب والعزلة وظهور الميول الانتحارية ، كما أظهرت مشكلة كيفية اكتشافهم أو التعرف عليهم من قبل المحيطين بهم .

٧- دراسة منال محمد قلاشة (٢٠٠٣) :

عنوان الدراسة:" بعض المتغيرات النفسية كمنبئات بالشعور بالاغتراب لدي الموهوبين في مرحلة المراهقة " وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبا موهوبا من طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي العام بمحافظة كفرالشيخ ، ويتراوح العمر الزمني للطلاب من (١٦- ١٧) ،

واستخدمت الباحثة مقياس الكشف عن الموهوبين ، وتوصلت النتائج إلي أن انخفاض تقدير الذات ومفهوم الذات والثقة بالنفس من أهم المنبئات بالشعور بالاغتراب لدي الموهوبين .

٨- دراسة عبدالفتاح الخواجا (٢٠٠٣)

بعنوان فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلي الاتجاه العقلاني الانفعالي في خفض الضغوط النفسية التي تواجه الطلاب الموهوبين الذكور في سن المراهقة وتحسين مستوى تكيفهم ,وتتكون عينة الدراسة من (٤٠) طاباً موهوباً قسموا لمجموعتين (٢٠) تجريبية (٢٠) ضابطة من طلاب الصف التاسع والحادي عشر في مدرسة اليوبيل ,واستخدم الباحث الأدوات التالية " مقياس الضغط النفسي ,ومقياس التكيف النفسي" وتوصلت نتائج الدراسة إلي فاعلية البرنامج في تحسين التكيف وخفض الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٩- دراسة سوزان حمدي حامد (٢٠٠٤) :

عنوان الدراسة :" فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تخفيف الأعراض الاكتئابية لدي عينة من الأطفال الموهوبين الاكتئابيين " وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلا موهوبا من الصف الأول والثاني الإعدادي ، وتم استخدام الأدوات التالية: اختبار الكشف عن الموهوبين، وبرنامج معرفي سلوكي مناسب للعينة مع إجراء مقابلات كيلينكية واستخدام استمارة دراسة الحالة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلي: أثر البرنامج في تخفيف حدة الاكتئاب لدي هؤلاء الأطفال .

١٠- دراسة رحاب أحمد حسنين الخياري (٢٠٠٦):

عنوان الدراسة:" فاعلية برنامج إرشادي جماعي في مقاومة الإنهاك النفسي لدي عينة من الموهوبين في مرحلة المراهقة" وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) مراهق موهوب وتم تقسيمهم إلي مجموعتين كل مجموعة تتكون من (٢٨) مراهقا موهوبا مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة وبعد مجانسة المجموعتين تم تطبيق الأدوات التالية: مقياس تشخيص الموهوبين ، ومقياس الإنهاك النفسي ، والبرنامج الإرشادي الجماعي لمقاومة الإنهاك النفسي لدي الموهوبين . وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في خفض الإنهاك النفسي لدي المراهقين الموهوبين .

١١- دراسة رامي عبده خليل جاويش (٢٠١٢) :

بعنوان "بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالشعور بالاكتئاب لدى المراهقين

على **عينة** مكونة من (٥٠) من الطلاب المراهقين الموهوبين وطبقت الأدوات التالية لقياس الكشف عن الموهوبين, ومقياس (بيك), ومقياس تقدير الذات, ومقياس المساندة الاجتماعية, ومقياس الضغوط النفسية **النتائج**: توصلت النتائج إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الاكتئاب في المساندة الاجتماعية وتقدير الذات والضغوط النفسية لدى المراهقين الموهوبين.

١٢- دراسة منار مصطفى عبد السلام بركة (٢٠١٤):

بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض حدة الكمالية العصابية لدى عينة من الموهوبين" وذلك على **عينة مكونة** من مجموعتين الأولى تجريبية وتتكون من (١٠) طلاب من طلاب وطالبات الجامعة الموهوبين والثانية ضابطة تتكون من (١٠) طلاب من طلاب وطالبات الجامعة الموهوبين. **واستخدمت الباحثة الأدوات التالية** استبيان الميول الكمالية العصابية, اختبار الذكاء العالي , واختبار نسبة الابتكار , ومقياس الكشف عن الموهوبين, وبرنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي لخفض حدة الكمالية العصابية لدى الموهوبين من طلبة الجامعة. **وتهدف الدراسة**: إلى التعرف على طبيعة الكمالية العصابية لدى الموهوبين والتي تكون سبب في كثير من المشكلات التي تعاني منها هذه الفئة واستخدام ذلك في إعداد البرنامج العقلاني الانفعالي السلوكي موضوع الدراسة للتخفيف من ضغوط الكمالية العصابية التي تعاني منها تلك الفئة وكذلك إعداد مقياس للنزعة إلي الكمال يحوي في ثناياه العديد من الأبعاد التي اقرها التراث النظري النفسي والدراسات البحثية الامبيريقية لهذا المتغير.

نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلي :١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات دراجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي علي استبيان الكمالية العصابية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية علي استبيان الكمالية العصابية لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في الكمالية العصابية في القياسين البعدي والتتبعي على استبيان الكمالية العصابية.

٤- عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات دراجات القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة الضابطة على استبيان الكمالية العصابية.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

بناءً على العرض السابق لتلك الدراسات، والتي تتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فإنه سوف يتم التعليق العام على هذه الدراسات من خلال مايلي :

أولا: من حيث الأهداف:

فقد تنوعت أهداف الدراسات؛ حيث سعت بعض الدراسات إلى الكشف عن أثر مستوى برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد على المجموعة التجريبية، والذي أثبت تفوق المجموعة التجريبية بعد تعرضها للبرنامج التدريبي كدراسة دراسة(لينا عز الدين، ٢٠١٢).

وهدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن أثر البرامج التدريبية وخاصة التي تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد على المتغيرات التابعة والتي أثبتت فاعلية واضحة وذلك تبعا لنجاح البرنامج مع المجموعة التجريبية مثل دراسة (إمام البرعي،٢٠٠٣)، ودراسة(فريدة عبد الملك حسن،٢٠٠٤، ودراسةعائض الثبيتي،٢٠٠٦، ودراسة لينا عز الدين،٢٠١٢، ودراسة طارق يحي،٢٠١٥).

في حين هدفت بعض الدراسات إلى تصميم برامج لتمية مهارات التفكير وخاصة التفكير الناقد لتحسين مستوى الطموح مثل دراسة(عودة أبو سنينة،٢٠٠٨، ودراسة بشرى علي ووجدان صاحب،٢٠١٠).

كما هدفت بعض الدراسات إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي والتعرف على مستوى التفكير وعلاقته بالرغبة في التحاق الطالب بالقسم العلمي أو الأدبي وعلاقته أيضاً بمستوى تحصيلهم الدراسي مثل دراسة (محمد راشد الشرقي، ٢٠٠٥).

في حين هدفت بعض الدراسات إلى معرفة المتغيرات الاجتماعية المحددة لمستويات وأنماط الطموح الاجتماعي، كما في دراسة (أسماء التويجري، ٢٠٠٢)

ثانياً: من حيث العينة :

من خلال استعراض عينات الدراسات السابقة, وجد الباحث تفاوتاً في أعمار أفراد العينات, فبحوث كان أفراد العينة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي, وبحوث من طلاب المرحلة الثانوية, وبحوث من طلاب المرحلة الجامعية، واتفقت عينة الدراسة الحالية مع

دراسة (طارق يحى عبد المنعم،٢٠١٥) من حيث طبيعة العينة حيث أنهم من فئة الموهوبين وتقريبا من حيث العدد إلا أنها اختلفت من حيث النوع فعينة الدراسة السابقة كانت من الذكور أما عينة الدراسة الحالية فهي من الإناث، وكذلك اتفقت عينة الدرسة الحالية مع دراسة (منار بركة،٢٠١٤) من حيث طبيعة العينة وعددها، حيث عينة الدراسة من فئة الموهوبين وعددها(١٠) طلاب، ولكنها اختلفت من حيث الجنس والسن.

ثالثاً: من حيث الأدوات والمنهج:

- من حيث المنهج : اختلفت مناهج الدراسات حسب أهداف الدراسة، فهناك دراسات استخدمت المنهج التجريبي مثل دراسة(عبدالله عبه طالب، ٢٠٠٧، ودراسة أميمة أمين، ٢٠٠٨).

وهناك دراسات استخدمت المنهج الوصفي مثل دراسة (صادق كاظم، ٢٠٠١)، ودراسة (محمد توفيق، ٢٠٠٢ ، ودراسة فايز الأسود، ٢٠٠٣، ودراسة بشرى علي ووجدان صاحب٢٠١٠).

وهناك من الدراسات من استخدم المنهج الشبه تجريبي مثل دراسة (لينا عز الدين،٢٠١٢)

ومن الملاحظ في الدراسات السابقة أن معظمها قد استخدمت المنهج التجريبي تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة, وإجراء اختبار قبلي وبعدي.

- **من حيث الأدوات:** من الملاحظ أن غالبية الدراسات تنوعت في أدواتها لتتناسب مع أهداف وفروض كل دراسة؛ حيث استخدمت في الغالب مقياس واطسون وجليسر للتفكير الناقد, ماعدا (دراسة ياسمين عبدالغني، ٢٠٠٨, ودراسة مدين الحوري, ٢٠٠٩) فقد استخدموا اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد.

رابعاً: من حيث النتائج :

كشفت معظم نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت برنامج تدريبي عن وجود أثر للبرنامج التدريبي في اكتساب المجموعة التجريبية لمهارات التفكير الناقد، مثل دراسة (لينا عز الدين، ٢٠١٢، ودراسة طارق يحي، ٢٠١٥).

وكذلك كشفت نتائج بعض الدراسات السابقة عن وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على تنمية مهارات التفكير الناقد في تحسين مستى الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية، مثل دراسة (عودة أبو سنينة، ٢٠٠٨، ودراسة بشرى علي ووجدان صاحب، ٢٠١٠).

رابعاً: خصائص طفل الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

المرحلة الإعدادية الحلقة الثانية من التعليم الاساسي (١٢- ١٥ سنة):

وهي المرحلة التي يلتحق بها التلميذ بالحلقة الثانية من التعليم الاساسي (المرحلة الإعدادية) ليستكمل تعليمه.

ويتميز التلميذ في هذه المرحلة بعدة خصائص منها:

- تظهر فيها مظاهر صراع التلميذ بين خصائصه في مرحلة الطفولة وبين بوادر مرحلة النضج, حيث - يحاول العودة لمظاهر الطفولة ليحصل على أكبر قدر من العاطفة والرعاية من جانب الوالدين والمحيطين

- قد يميل في أحيان كثيرة الى ان يعامل مثل الكبار وينتظر من الآخرين ان يعاملوه على هذا الأساس.
- تظهر لديه ميول كبيرة للاستقلالية والاعتماد على نفسه.
- يظهر اختلال في الانفعال الاجتماعي نتيجة التغيرات الجسمية والنفسية التي يمر بها مع بداية مرحلة المراهقة.
- يظهر عناد التلميذ ومواجهته الحادة مع المجتمع متمثلا في علاقاته ومقاومته للسلطة خاصة من المدرسين وإدارة المدرسة.
- يظهر ميل الأفراد في تلك المرحلة كل منهم للجنس الأخر وزيادة الميل الى اختيار أصدقاء بأنفسهم.
- زيادة الرغبة في الاشتراك مع أصدقاء جدد وتكوين شلل والتعاون معهم دون ان يملى الكبار عليهم أراء معينة. (شروق محمد،٢٠١٥).

المراجع

أولا: المراجع العربية

١. آمال عبد السميع باظه (١٩٩٨). الخصائص الوجدانية للأطفال والمراهقين الموهوبين، **المؤتمر العلمي الثالث بكلية التربية بطنطا**.ص ص (٤١-١).

٢. آمال عبد السميع باظه (٢٠٠٤). **مقياس الطموح لدى المراهقين والشباب**. القاهرة: مكتبه الأنجلو المصرية .

٣. آمال عبد السميع باظه (٢٠٠٥). **التفوق العقلي والإبداع والموهبة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤. آمال عبد السميع باظه (٢٠٠٦). معوقات المخاطرة المحسوبة لدي الموهوبين، **المؤتمر العلمي الدولي الثاني لقسم علم النفس. كلية الآداب بطنطا.ص ص (٣-١١)**.

٥. آمال عبد السميع باظه (٢٠١٠). **الموهبة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦. آمال عبدالسميع باظه (٢٠١٢) . **جودة الحياة النفسية** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية

٧. آمال عبدالسميع باظه (٢٠١٣). **تنمية الإبداع** . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٨. آمال عبد السميع باظه (٢٠١٤) **الدليل الشامل للكشف عن الأطفال الموهوبين** القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية .

٩. آمال عبد السميع باظه (٢٠١٥).**استمارة دراسة الحالة للأطفال**. (ط٣)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠. إبراهيم أبو نيان و صالح الضبيان (١٩٩٤). أساليب وطرق اكتشاف الموهوبين في المملكة العربية السعودية. **بحث مقدم لندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربي**. دبي. مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي. خلال الفترة ١٩-١٩٩٧/٩/٢١.

١١. إبراهيم أحمد الحارثي (٢٠٠٩). **أنواع التفكير**. الرياض. مكتبة الشقري.

١٢. إبراهيم الزهيري (٢٠٠٣). **تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم إطار فلسفي وخبرات علمية** ط ١. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣. أبو الفضل جمال الدين بن منظور (١٩٩٠). **لسان العرب**. الطبعة الأولى. الجزء الثاني.

١٤. أحلام الباز (٢٠٠٠). برنامج مقترح لذوى النشاط الزائد بالمرحلة الابتدائية وفاعليته في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم. **رسالة دكتوراه غيرة منشورة** . كلية التربية. جامعة المنصورة .

١٥. أحلام رجب عبد الغفار (٢٠٠٣). **الرعاية التربوية للمتفوقين دراسياً**. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

١٦. أحمد الخياط و عائشة عبد الله و صلاح عميرة وعبد العظيم جاد و جاد أنور و عماد درويش (١٩٩٧). أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة. **بحث مقدم لندوة الموهوبين وأساليب اكتشافهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربي**. دبي. الناشر مكتب الخليج العربي لدول الخليج العربي خلال الفترة من ١٩-٢١/٥/١٩٩٧م.

١٧. أحمد حسين اللقاني ، علي أحمد الجمل(٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس** .القاهرة ، عالم الكتب.

١٨. أحمد سيد محمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح بنوادي العلوم في تنمية التفكير الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية . **رسالة ماجستير** كلية التربية. جامعة عين شمس .

١٩. أحمد سعيد زيدان (٢٠١٠). تنمية الوعي بالأسلوب الإبداعي كعامل وسيط لرفع كفاءة الحل الإبداعي للمشكلات علي بعض أنماط التفكير لدي عينة من طلاب وطالبات الجامعة. **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية ، جامعة كفرالشيخ .

٢٠. أحمد عبد الله عودة أبو زايد. (١٩٩٩). دراسة مستوي الطموح وعلاقته بالقدرات الابتكارية لدي طلاب المرحلة الثانوية في السودان وفلسطين. **رسالة ماجستير غير منشورة**. السودان. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

٢١. أحمد عزت راجح (١٩٩٩). **أصول علم النفس** .(ط١١). القاهرة: دار المعارف.

٢٢. ادوارد دي بونو (١٩٨٩). تعليم التفكير. ترجمه عادل ياسين .الكويت. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

٢٣. أسماء التويجري (٢٠٠٢) المتغيرات الاجتماعية المحددة لمستويات وأنماط الطموح الاجتماعي، **رسالة دكتوراه منشورة**، مكتبة الملك عبد العزيز العامة . الرياض. السعودية .ص ص(٨٨-٢٤٠).

٢٤. إسماعيل الصاوي (٢٠٠٣) . **اثر برنامج تعليمي مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات الفهم القرائي**. رسالة

دكتوراه منشورة في أنور الشرقاوي (تحرير العمليات المعرفية وتناول المعلومات) .القاهرة: الانجلو المصرية.

٢٥. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي (٢٠٠٩). **تنمية الموهبة لدى الأطفال**. القاهرة: الدار الثقافية للنشر.
٢٦. أكرم الحجوج (٢٠٠٤) . العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى الطموح لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات قطاع غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الأزهر. غزة. ص .٢٤٩.
٢٧. الجميل محمد عبدالسميع شعلة (١٩٩٧). مدي فاعلية تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدي شريحة من طلاب الجامعة. **رسالة دكتوراه**. جامعة عين شمس. كلية البنات.
٢٨. إمام محمد البرعي (٢٠٠٣).أثر استخدام نموذج تدريس مقترح في تدريس الدراسات الاجتماعية علي تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. كلية التربية بسوهاج. **المجلة التربوية. العدد ١٩. ص ص ٢٥-٦٠.**
٢٩. أميمة بنت محفوظ محمد أمين(٢٠٠٨). فاعلية إستراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة طيبة. كلية التربية والعلوم الإنسانية . قسم المناهج وطرق التدريس. المملكة العربية السعودية.
٣٠. أنمار الكيلاني (١٩٩٥) **التفكير الناقد لدي مديري المدارس الثانوية الحكومية الملتحقين ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية**. مجلة دراسات.
٣١. أنيس الحروب (١٩٩٩) . **نظريات وبرامج فى تربية المتميزين والموهوبين**. القاهرة: دار الشروق.
٣٢. إيزيس رضوان(٢٠٠٠). دراسة تجريبية لفاعلية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدي طلاب كلية التربية جامعة عين شمس . **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، العدد السادس والستون ، أكتوبر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية، عين شمس، القاهرة.

٣٣. أيوب أحمد عبد الغني (٢٠٠٢). استخدام برنامج تعليمي للكمبيوتر في تدريس الهندسة لتنمية التفكير الابتكاري والناقد والتحصيل وتكوين الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**. العدد ٨١.

ص ص(١-٨٠) . أغسطس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة.

٣٤. بشري علي ووجدان صاحب (٢٠١٠) . أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية. **مجلة كلية التربية الأساسية** . العدد الثالث والستون.

٣٥. جابر عبد الحميد جابر، وأحلام الباز حسن (٢٠٠٨) **كراسة تعليمات التفكير الناقد**.القاهرة دار النهضة العربية.

٣٦. جمال الدين ابن منظور(١٩٩٠) . **لسان العرب**. مادة "ذكا". ج (٩) . بيروت. دار الفكر.

٣٧. جمال الدين أبي الفرج بن الجوزي (١٩٩٩) **صيد الخاطر**. الطبعة الثانية. دار الحديث، القاهرة: مصر.

٣٨. جمال محمد سعيد الخطيب (٢٠٠٣). **تعديل السلوك الإنساني**.القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٣٩. جودت سعادة (٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير**. الأردن. دار الشروق للنشر والتوزيع.

٤٠. جون افن اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة(ترجمة عماد أحمد حسن،٢٠١٤).القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية.

٤١. حافظ حافظ (١٩٩٩). العلاقة بين وجهة الضبط والبيئة المعرفية والتفكير الناقد لدي عينة من الطلاب بجامعة الملك سعود. **مجلة كلية التربية**. العدد٢٣. الجزء٢. ص(٥٢).

٤٢. حامد السيد الديب (٢٠٠٠). التكيف الشخصي والاجتماعي للمتفوقين رياضيا.**المؤتمر القومي للموهوبين** ، القاهرة ، ص ص ٣١- ٤٠ .

٤٣. حسن الباتع (٢٠٠٨) **التفكير الناقد في عصر المعلوماتية دراسات المعلومات**. الإسكندرية. العدد الثاني. مايو. ص ص(١٥٣-١٥٢).

٤٤. حسين أحمد حسان محمد (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من مستوى ونوعية الطموح والرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي دراسة نفسيه مقارنه لدى طلاب الجامعة، **رسالة ماجستير غير منشور**. كليه الآداب. جامعه عين شمس.

٤٥. حسين عبدالعزيز الدرينى (١٩٩١). **الإبداع وتنميته**. القاهرة: المركز القومي للبحوث.

٤٦. حسين بشير محمود (٢٠٠٠) . حول الكشف عن الموهوبين. **المؤتمر القومي للموهوبين. القاهرة: إبريل ٢٠٠٠.**

٤٧. حمد بن زيد بن حمد الفحيلة (٢٠٠٤). العوامل البيئية المؤثرة على نمو ورعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية دراسة ميدانية. **رسالة ماجستير**. معهد الدارسات الإنسانية ومعهد الدراسات والبحوث البيئية. جامعة عين شمس.

٤٨. حمدي حسانين (١٩٩٧). الموهوبون رؤية سلوكية تصنيفهم خصائصهم النفسية طرق وأساليب رعايتهم. **بحث منشور** .الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

٤٩. خالد الشخيلي (٢٠٠٥). **الأطفال الموهوبون والمتفوقون أساليب اكتشافهم وطرائق رعايتهم**. العين. دار الكتاب الجامعي.

٥٠. خلود دبانه (١٩٩٨). **تطوير أداة للكشف عن حاجات ومشكلات الطلبة الموهوبين في الصف العاشر من المرحلة الأساسية بالأردن**. رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

٥١. رامي عبده محمد خليل جاويش (٢٠١٢). بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالشعور بالاكتئاب لدى المراهقين الموهوبين. **رسالة ماجستير**. تخصص صحة نفسية. جامعة الدول العربية.

٥٢. رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٧). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**, القاهرة، دار النشر للجامعات.

٥٣. رحاب أحمد حسنين الخياري (٢٠٠٦). فاعلية برنامج إرشادي جماعي في مقاومة الإنهاك النفسي لدي عينة من الموهوبين في مرحلة المراهقة . **رسالة ماجستير**، كلية التربية ،جامعة كفرالشيخ .

٥٤. رشا الناطور (٢٠٠٨). مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلاب الثالث الثانوي العام (المستجدين- المعيدين). **رسالة ماجستير غير منشورة** . كليه التربية. جامعة دمشق .

٥٥. رشيد النوري البكر(٢٠٠٧). **تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي**. الطبعة الثانية. الرياض. مكتبة الرشد.

٥٦. رفعت محمود بهجات (٢٠٠٢). **الإثراء والتفكير الناقد**. دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي. القاهرة: عالم الكتاب.

٥٧. رمزيه الغريب (١٩٧١). **التعلم دراسة نفسيه تفسيرية توجيهية**. القاهرة . مكتبة الانجلو المصرية.

٥٨. رمضان عبد الحميد الطنطاوي (٢٠٠٨) **الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم**.الأردن .عمان. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٥٩. رمضان محمد القذافى (١٩٩٦). **رعاية الموهوبين والمبدعين**.الإسكندرية:المكتب الجامعى الحديث.

٦٠. روبرت إنيس(١٩٩٧) ترجمة(فيصل يونس). **قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي** .القاهرة: دار النهضة العربية.

٦١. ريتشارد باول(١٩٩٧) ترجمة (فيصل يونس). **تعليم التفكير الناقد** .القاهرة، دار النهضة العربية.

٦٢. روحي عيدات (٢٠٠٨). **نحو فهم العمق لنفسية المعاقين بصريا**. http://rawhi.blgspt.com تاريخ زيارة الموقع ٢٠١١٥/٧/٢٥م.

٦٣. زكريا الشربيني و يسرية صادق (٢٠٠٢). **أطفال عند القمة لموهبة التفوق العقلي الإبداع**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٦٤. زكريا الشربينى و يسريه صادق (٢٠٠٢). **أطفال عند القمة الموهبة والتفوق العقلي والإبداع**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٦٥. زكريا الشربينى، ويسريه صادق (٢٠٠٢). **أطفال عند القمة الموهبة والتفوق العقلي والإبداع**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٦٦. زياد سعيد بركات (٢٠٠٨). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبه جامعة القدس المفتوحه في ضوء بعض المتغيرات **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد**، جامعة القدس المفتوحه طول كرم العدد الثاني المخلد الأول كانون ثاني ص ص (٢١٩-٢٥٥).

٦٧. زينب محمود شقير (١٩٩٩). **رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين** . القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٦٨. سعد جلال (١٩٩٢) . **التوجيه النفسي والتربوي والمهني**. القاهرة: دار الفكر العربي.
٦٩. ستيفن بروكفيلد (١٩٩٣). **تنمية التفكير النقدي** ترجمة (سمير هوانة)الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد العشرين.
٧٠. سلوى محمد علي متولي (٢٠١٣). تنمية مهارات التفكير الناقد وأثرها على إتخاذ القرار وحل المشكلات لدى عينة من شباب الخريجين. **رسالة دكتوراه**. جامعة عين شمس. كلية البنات.
٧١. سميرة أبو زيد (١٩٩٧). الطفل الموهوب. **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني**. الطفل العربي الموهوب اكتشافه, تدريبه, رعايته. القاهرة: كلية رياض الأطفال. خلال الفترة ٢٤-٣١ أكتوبر ١٩٩٧.
٧٢. سارة جاسم شكر الله (٢٠١٣). فاعلية برنامج باستخدام أسلوب القبعات الست لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت, **رسالة ماجستير**, معهد الدراسات والبحوث التربوية, جامعة القاهرة:
٧٣. سناء العاني (٢٠٠٦) . **التفكير النقدي مهارة القراءة والتفكير المنطقي**. العين. الطبعة الثانية. دار الكتاب الجامعي.
٧٤. سهيل الزغبي (٢٠١٠) **أثر** الأنشطة الإثرائية في المراكز الريادية على تحصيل الطلبة المتفوقين. **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي للتعليم**. الأردن . عمان.
٧٥. سوسن شاكر مجيد (٢٠٠٨). **تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد**. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.
٧٦. سوزان حمدي حامد (٢٠٠٤) . فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تخفيف الأعراض الاكتئابية لدي عينة من الأطفال الموهوبين الاكتئابيين. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية بكفرالشيخ ، جامعة طنطا .
٧٧. سيد إمام (٢٠٠١). اتجاهات معاصرة في اكتشاف الأطفال الموهوبين والمتفوقين. **دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع**. في القاهرة: كلية التربية جامعة أسيوط. خلال الفترة ١٤- ٢٠٠٢/١٢/١٥

٧٨. السيد سليمان (٢٠٠٦). التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء والدافع للانجاز وموضوع الضبط ونوع التعليم لدي عينة من طلاب المدارس الثانوية. **دراسات تربوية واجتماعية.** كلية التربية. القاهرة: المجلد الثاني عشر. العدد ٣. ص ص(١١٩-٤٦).

٧٩. سيد عبد العال (١٩٧٦). دينامية العلاقة بين القيم ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي في نماذج من المجتمع. القاهرة: **رسالة دكتوراه غير منشوره،** القاهرة: كلية الآداب. جامعة عين شمس.

٨٠. شاكر عبد الحميد (٢٠٠٥). **تربية التفكير مقدمة عربية في مهارات التفكير** القاهرة: دار العلم للنشر.

٨١. شروق محمد(٢٠١٥) خصائص الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، **http://socialworker2009.ahlamontada.net/t2005-topic**

تاريخ زيارة الموقع ٢٠١٦/٢/٢٤م

٨٢. صالح حسن الداهري (٢٠٠٥). سيكولوجية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة.عمان: دار وائل للنشر والطباعة.

٨٣. صالح هادي العنزي. (١٩٩٤). واقع رعاية الطلبة المتفوقين واحتياجاتهم المستقبلية كما يراها التربويين في دولة الكويت. **رسالة ماجستير**. جامعة الخليج العربي، البحرين.

٨٤. صائب أحمد الألوسي. (١٩٩٥). أساليب التربية المدرسية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري. **رسالة الخليج العربي .المجلد الخامس.** العدد ١٥. ص ص ١٧١-١٨٩.

٨٥. صلاح الدين أبو ناهية (٢٠١٢) **مستوي الطموح . النظرية والقياس** . القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٨٦. صلاح الدين علام (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة.** القاهرة: دار الفكر العربي.

٨٧. صلاح الدين محمد حسين (١٩٩٣) . أهداف وبرامج رعاية الأطفال الموهوبين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. دراسة تقويميه. **رسالة ماجستير غير منشورة.** كلية التربية. القاهرة.

٨٨. صلاح هيلات، محمد جوارنة ، وليد عيدات ، صادق شديفات (٢٠٠٩). اثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية.** مجلد٥. العدد ٣. ص(٢٦٣- ٢٧٥).

٨٩. طالب العطاس (٢٠٠٤). تطوير طرق اكتشاف ورعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية. **رسالة ماجستير غير منشورة .** كلية التربية. جامعة أم القرى.

٩٠. طارق يحي عبدالمنعم (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام مبادئ (TRIZ) في تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات لدى عينة من الموهوبين بالحلقة الإعدادية. **رسالة ماجستير**. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة.

٩١. طلعت أبو عوف (٢٠٠٨) **الاكتئاب والعلاج بالواقع**. القاهرة . مكتبة الانجلو المصرية.

٩٢. عادل صلاح عمر الجبار(٢٠٠٤). **الرضا الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينه من وكيلات الأقسام ومديرات الإدارات بجامعة الملك سعود.** كلية التربية. جامعة الملك سعود. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية. العدد (٤٢). ص ص(٤٥-٥).

٩٣. عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥). **سيكولوجية الموهبة.** القاهرة: دار الرشاد.

٩٤. عائض الثبيتي(٢٠٠٦) . **تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة المتوسطة** من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق النموذج اللبناني. مجلة كلية التربية بالمنصورة. المجلد٢. العدد ٦٠. ص ص (٨١-٤٩).

٩٥. عبد الأمير الشمسي (٢٠٠٢). **أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة** . مجلة الأجيال، العدد٢ بغداد. العراق.

٩٦. عبد الحميد جابر(١٩٩٧). **قراءات في تعليم التفكير والمنهج** القاهرة: دار النهضة العربية.

٩٧. عبد الرحمن الشرفي (٢٠٠٢). دراسة وصفية لتحديد معوقات رعاية الموهوبين في المدارس الابتدائية المنفذة لبرامج رعاية الموهوبين بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. **رسالة ماجستير غير منشورة.** كلية التربية. جامعة أم القرى.

٩٨. عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٤). معجم التفوق العقلي. القاهرة: علم الكتب.

٩٩. عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٥). **المتفوقين عقليا. خصائصهم، اكتشافهم**, تربيتهم, مشكلاتهم. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

١٠٠.عبد الرحمن سيد سليمان وصفاء أحمد غازي (٢٠٠٢). **المتفوقون عقلياً خصائصهم, تربيتهم, اكتشافهم, مشاكلهم**. مصر. القاهرة . مكتبة زهراء الشرق.

١٠١.عبد الرحمن كلنتن (١٩٩٧). الموهبة بداية الخير. **ورقة عمل مقدمة لندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربي**. دبي. الناشر مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.خلال الفترة ١٩-١٩٩٧/٩/٢١.

١٠٢.عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٠). **الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي وأساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم**. الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٠٣.عبدالعال حامد عجوة ، وعادل السعيد البنا(٢٠٠٠) **اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد**.القاهرة :المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠٤.عبد الله آل شارع (١٩٩٧). **مخلص التقرير النهائي لبرنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الرياض**. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية. اللجنة الوطنية للتعليم.

١٠٥.عبد الله الصافي(٢٠٠٢) الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوي الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول الثانوي. **مجلة العلوم الاجتماعية** . المجلد الثلاثون. العدد الأول. جامعة الكويت. الكويت. ص٦٩.

١٠٦.عبد الله عبده طالب (٢٠٠٧). فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بمادة الفيزياء وتنمية مهارات التفكير الناقد. **مجلة التربية العلمية. العدد العاشر. العدد الرابع**. ديسمبر. القاهرة: الجمعية العلمية المصرية للتربية ص١٤٢.

١٠٧.عبد الله كاسي (٢٠٠٩). الحاجات التدريبية لمعلم العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين. في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة. من وجه نظر معلمي ومشرفي العلوم الطبيعية بمنطقة مكة المكرمة. **رسالة دكتورة**. المملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس.

١٠٨.عبد الله محمد الجغيمان (٢٠٠٨). **تربية الموهوبين في الوطن العربي في برامج تكوين المعلم** .المملكة العربية السعودية. جامعة الملك فيصل. المركز الوطني لبحث الموهبة والإبداع.

١٠٩. عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**. ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي.

١١٠. عبد المطلب أمين القريطي(٢٠٠٥). **الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

١١١. عبد ربه على شعبان (٢٠١٠). الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا. **رسالة ماجستير**. كلية التربية . الجامعة الإسلامية بغزه. ص٥٩.

١١٢. عدنان يوسف العتوم، وعبد الناصر دياب الجراح، وموفق بشارة (٢٠٠٧). **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١١٣. عزو عفانة. (١٩٩٨). **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية** بغزة، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية. المجلد الأول، العدد١, ص٩٦.

١١٤. عزيزة السيد (١٩٩٥). التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي. القاهرة:

١١٥. علي محمد المصوري (١٩٩٢). **دراسة تحليلية للاسس التي يقوم عليها النظام التعليمي السعودي كما وردت في سياسة التعليم**. مجلة الخليج العربي. العدد ٤٠.

١١٦. على رزق الله الزهراني (٢٠٠٩). إدراك القبول والرفض الوالدي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظات جده. **رسالة ماجستير**. كلية التربية. جامعة أم القرى. ص٦٥.

١١٧. عمر الخليفة (٢٠٠٠). هل الطفلة آية متخلف عادي أم موهوب. **مجلة الطفولة العربي. العدد الثاني**. الكويت.

١١٨. عواطف احمد حسين زمزمي (٢٠٠٤). فعالية برنامج الكورت لتعليم التفكير CRT في تنمية قدرات التفكير الناقد والابتكاري (الإدراك، التفاعل، الابتكارية) لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى. مكة المكرمة. **رسالة دكتوراه** غير منشورة. كلية التربية للبنات. قسم التربية وعلم النفس.

١١٩. عواطف أحمد زمزمي (٢٠٠٧). **تعليم التفكير وتنمية قدراته** الرياض. مكتبة الرشد.

١٢٠.عودة أبو سنية (٢٠٠٨). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والطموح الأكاديمي في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الأردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث و العلوم الإنسانية**. مج٢٢. ع (٥).

١٢١.فادي محمد العويدات(٢٠٠٦). بناء قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين، **رسالة ماجستير** . الأردن. عمان. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

١٢٢.فاروق الروسان ومحمد البطش ويوسف قطامي (١٩٩٠). **تطوير صورة أردنية معدلة عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة**. مجلة دراسات. العدد الرابع. عمان.

١٢٣.فايز الأسود(٢٠٠٣). دراسة العلاقة بين مستوى القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين. **رسالة دكتوراه** غير منشورة. جامعة الأقصى. غزة فلسطين.

١٢٤.فايز الأسود (٢٠٠٩). **دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق**. كلية التربية. جامعة الأزهر. ص٩٥-١٢٦.

١٢٥.فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٨). **الموهبة والتفوق والإبداع.. الإمارات العربية المتحدة. العين**. دار الكتاب الجامعي.

١٢٦.فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩). **الموهبة والتفوق والإبداع. الطبعة الأولى. الإمارات العربية المتحدة**. العين. دار الكتاب الجامعي.

١٢٧.فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات . العين. دار الكتاب الجامعي**. الإمارات العربية المتحدة.

١٢٨.فتحي جروان (٢٠٠٢). **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم عمان**. دار الفكر.

١٢٩.فتحي جروان (٢٠٠٤).**الموهبة والتفوق والإبداع**. ط ٢. عمان. دار الفكر للطباعة والنشر.

١٣٠.فتحي جروان(٢٠٠٨).**الموهبة والتفوق والإبداع**. ط ٣ .عمان . دار الفكر للطباعة والنشر.

١٣١.فريدة عبد الملك حسن (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التفكير الناقد لدي عينة من طالبات جامعة الملك سعود دراسة تجريبية. **رسالة ماجستير**. جامعة الملك سعود. الرياض. كلية التربية. قسم علم النفس التربوي. الرياض: الفكر العربي.

١٣٢.فهيم مصطفي (٢٠٠٢). **مهارات التفكير في مراحل التعليم المختلفة**. القاهرة: مطبعة العلوم.

١٣٣.فؤاد أبو حطب (٩٩٠). **القدرات العقلية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣٤.فيصل الشهراني(٢٠٠٢). إسهامات الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين و دراسة ميدانية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية والمشرفين التربويين بمحافظة بيشة. **رسالة ماجستير غير منشورة** كلية التربية. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. جامعة أم القرى.

١٣٥.قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٥). **مدخل إلى التربية الخاصة. عمان**. دار وائل للنشر والطباعة.

١٣٦.كامليا عبد الفتاح (١٩٩٠). **دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح و الشخصية. ط**(٣). بيروت . دار النهضة العربية.

١٣٧.الكسندر روشكا (١٩٨٩). **الإبداع العام والخاص**. ترجمة. غسان عبد الحي. الكويت. عالم المعرفة

١٣٨.كوثر عبد الرحيم شهاب (٢٠٠٠) **تنمية التفكير ورعاية الموهوبين والمتفوقين،** المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس٠ مناهج التعليم وتنمية التفكير. المجلد الثاني. القاهرة ، من ٢٥-٢٦ يوليو.

١٣٩.لولو عبد الله العيدروس (١٩٩٠). التوافق الشخصي الاجتماعي للمراهقة وعلاقته بالتحصيل الدراسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية . جامعة أم القرى.

١٤٠.لينا عز الدين علي (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني . **رسالة دكتوراه** . جامعة دمشق . كلية التربية.

١٤١.لينة احمد الجنادي (٢٠٠٣). التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية. دراسة ميدانية لدى طلبة جامعتي دمشق والبعث. **رسالة دكتوراه، جامعة دمشق.**

١٤٢.مجبل حماد الحوكانى (٢٠١١). أثر استخدام دورة التعلم المعدلة VES على التحصيل ومستوى الطموح لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات. **مجلة ديالى. العدد** (٤٩) . ص٣٦٢.

١٤٣.مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٥). **المنهج التربوي وتعليم التفكير**. القاهرة: عالم الكتب للنشر والطباعة والتوزيع.

١٤٤.مجدي عزيز إبراهيم(٢٠٠٥). **التفكير من منظور تربوي**. القاهرة: عالم الكتب للنشر والطباعة والتوزيع.

١٤٥.**مجلة كلية التربية**. جامعة المنصورة. العدد٤٨. ص ص٤٨-٧٤.

١٤٦.**المجلة العربية لتطوير التفوق** (٢٠١٢). سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم. العدد (٤).

١٤٧.محمد أكرم القش و يوسف بريك (٢٠١٠). **مشروع دعم الإستراتيجية الوطنية للشباب في سوريا**، دمشق . ص(٣١-٣٠).

١٤٨.محمد الثبيتي (٢٠٠٣). واقع إدارة مراكز رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القائمين عليها. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية. جامعة أم القرى.

١٤٩.محمد النوبي محمد (٢٠٠٠). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستوي الطموح لدي الأطفال الصم ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية جامعة الزقازيق.

١٥٠.محمد بوذيان تغيزة (٢٠٠٤). **إدارة مهارة التفكير في سياق العولمة. ندوة العولمة و أولوية** التربية .الرياض. جامعة الملك سعود.

١٥١.محمد راشد الشرقي (٢٠٠٥). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. كلية التربية. البحرين. العدد٦. ص ص(٩٠ -١١٦).

١٥٢.محمد راشد الشرقي (٢٠٠٥) **التفكير الناقد لدى طلاب الصف الاول الثانوي بمدنية الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم النفسية والتربوية** .المجلد السادس، العدد الثاني.ص ٨٩.

١٥٣.محمد ربيع جمعة (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيات تريز (TRIZ) وأثرها علي أبعاد التفكير والتحصيل الدراسي في مادة علم النفس لدي طلبة المرحلة الثانوية العامة. **رسالة ماجستير**. معهد الدراسات والبحوث التربوية, جامعة القاهرة:

١٥٤.محمد سيد الزغبي (٢٠٠٣). مقدمة في التربية الخاصة. القاهرة: دار الفكر العربي.
١٥٥.محمد عادل عبد الله (٢٠٠٥). **سيكولوجية الموهبة.** سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة مصر. القاهرة: دار الراشد.
١٥٦.عبد الله عبد الهادي العنزي (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي مستند الى نظرية الحل الابتكاري للمشكلات "تريز"TRIZ في تنمية التفكير الابتكاري والتفكير الناقد. **رسالة دكتوراه.** كلية التربية, جامعة الجوف. المملكة العربية السعودية.
١٥٧.محمد عثمان نجاتي (١٩٩٢). علم النفس والحياة .ط ١٣ .الكويت: دار القلم.
١٥٨.محمد نصر (٢٠٠٢). **رؤية مستقبلية لتفعيل اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية.** دراسة منشورة في المؤتمر العلمي الخامس تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع. كلية التربية جامعة أسيوط. خلال الفترة ١٤-١٥/ ١٢/٢٠٠٢.
١٥٩.محمود أبو مسلم (١٩٨٧). التعلم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح و الدافع للانجاز لدى تلاميذ المدرسة الثانوية. المنصورة . **مجلة كلية التربية.** ٩(٢) . ص٤٥-٧٣.
١٦٠.محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠١). فعالية إستراتيجية مقترحة لتدريس القراءة ذات الموضوع الواحد في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة.** العدد٣. ص ٩٦. . جامعة المنصورة. **مجلة كلية التربية.** العدد٤٨, ص ص(٧٤-٤٨).
١٦١.محمود منسي ، سهير أحمد(٢٠٠٩). **أسس البحث العلمي في المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية للنشر.
١٦٢.مدين الحوري، عمر هنداوي، صبحي شرقاوي(٢٠٠٩). أثر استخدام استراتيجيات مونرو وسلاتر وإستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ. **مجلة علوم إنسانية.** السنة السادسة. العدد (٤١).
١٦٣.مسفر الزهراني (٢٠٠٣). **إستراتيجيات الكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم بين الأصالة المعاصرة.** مكة المكرمة. دار طيبة.
١٦٤.مصطفى حسين باهي(٢٠٠٤) . **العمليات العقلية العليا.** القاهرة: دار الأحمدي للنشر. المعرفة الجامعية.

١٦٥.منار مصطفى عبد السلام بركة (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض حدة الكمالية العصابية لدى عينة من الموهوبين من طلبة الجامعة, **رسالة ماجستير** كلية التربية. جامعة كفرالشيخ.
١٦٦.منال محمد قلاشة (٢٠٠٣). بعض المتغيرات النفسية كمنبئات بالشعور بالاغتراب لدي الموهوبين في مرحلة المراهقة . **رسالة ماجستير** ، كلية التربية بكفرالشيخ ،جامعة طنطا.
١٦٧.منيرة الشمسان (١٩٩٦). التفكير اللاعقلاني وعلاقته بالأعراض المرضية لدى طالبات الجامعة. **رسالة ماجستير غير منشورة** .الرياض. جامعة الملك سعود.
١٦٨.مها احمد الخطيب (١٩٩٣) أثر كل من درجة الاستقلال المعرفي والتحصيل والجنس علي قدرة التفكير الناقد للفئة العمرية (١٤-١١) سنة في المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة عمان. **رسالة ماجستير (غير منشورة)** الجامعة الأردنية. عمان.
١٦٩.مها زحلوق (١٩٩٤). **التربية الخاصة للمتفوقين**. دمشق. منشورات جامعة دمشق. مطبعة الاتحاد.
١٧٠.مها زحلوق (٢٠٠٠). إستراتيجية العناية بالموهبة . **مجلة اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم** (١٣٢) ص ص ١٥(-١٦٨).
١٧١.ناديا هايل السرور (٢٠٠٣). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. عمان: دار الفكر.
١٧٢.نادية أبو دينا (٢٠٠٣) . تقويم فاعلية برنامج التفكير الناقد علي التفكير العقلاني لدي طلبة الجامعة **مجلة دراسات تربوية**، واجتماعية . المجلد التاسع . العدد ٤ ، ص ص (٢١٢-٢٤٨) .
١٧٣.نايفة قطامي (٢٠٠٤) . **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية** ط ٢،الأردن. عمان: دار الفكر.

١٧٤.نايفة قطامي (٢٠٠٠). **سيكولوجية التعلُّم الصفي**. عمان: دار الشروق.
١٧٥.نجلا فخر الدين رضا (١٩٨٧). أثر التدريب على سلوك حل المشكلات داخل الجماعات في تنمية التفكير الناقد عند طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية .رسالة **دكتوراه غير منشورة** . القاهرة .جامعه عين شمس.
١٧٦.نجاة حسين المحويتي (٢٠١٢). فاعلية إستراتيجية مقترحة في ضوء مدخل النشاط الإثرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. **رسالة ماجستير**. معهد الدراسات ت والبحوث التربوية. جامعة القاهرة:
١٧٧.نضال سمير نايف إبراهيم (٢٠٠٣). الأمن الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المدراء العاملين في مقرات وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية و اثر بعض المتغيرات الديمقراطية عليها . **رسالة ماجستير** كلية الدراسات العليا . جامعة النجاح الوطنية .
١٧٨.نعمان محمد الموسوي (٢٠٠٩). الخصائص السيكومترية للصيغة البحرينية لاختبار واطسون وجليسر. **المجلة التربوية**. جامعة الكويت. المجلد٢٤. العدد ٩٣. ص ص ٥٥-١٠٢
١٧٩.هاني فتحي نجم (٢٠٠٧). مستوى التفكير الرياضي وعلاقته ببعض الذكاءات لدى طلبة الصف الحادي عشر بغزة. **رسالة ماجستير**. غزة. الجامعة الإسلامية.
١٨٠.هبة الله محمد الحسن سالم (٢٠٠٤). علاقة دافعية الانجاز بالتحصيل الدراسي وموضع الضبط. ومستوى الطموح لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بولاية الخرطوم. **رسالة دكتوراه** غير منشورة، كلية الآداب . جامعة الخرطوم . ص٤٢-٤٣.
١٨١.هدى السبيعي (٢٠٠٣). دراسة الكفايات التدريسية في علاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية في قطر. **مجلة مركز البحوث التربوية**. العدد(٢٣). جامعة قطر.
١٨٢.هشام محمد احمد (١٩٩٣). اثر استخدام برنامج لتدريب مهارات التفكير الناقد على تعديل بعض خصائص الأسلوب المعرفي ووجهة الضبط. **رسالة ماجستير**. كلية التربية. جامعة طنطا.
١٨٣.هند الحموري, محمود الوهر (١٩٩٨) تطور القدرة علي التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوي العمري والجنس وفرع الدراسة , **دراسات (العلوم التربوية), عمادة البحث العلمي.الجامعة الأردنية**. المجلد (٢٥). العدد(١). ص ص ١١٢-١٢٦.

١٨٤.وليد بن إبراهيم سليمان المهوس (٢٠٠٢). **الحاسوب وتنمية التفكير الناقد.مجلة البحث في التربية وعلم النفس**.المجلد ١٥. عدد ٤ ابريل . ص ص ٣٣٥-٣٨٥.
١٨٥. ياسر السعيد فرحات القطان (٢٠١٦) . فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التفكير الناقد لتحسين مستوى الطموح لدى الموهوبين في المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير غير منشورة .**
١٨٦.ياسمين عبد الغني سالم (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية. **رسالة ماجستير**. جامعة عين شمس. كلية التربية.
١٨٧.يوسف القريوتي (١٩٩٧). **المدخل إلى التربية الخاصة** ط ٢. دبي. دار القلم للنشر والتوزيع.
١٨٨.يوسف قطامي (١٩٩٠) . **تفكير الأطفال ، تطوره و طرق تعليمه**. عمان. الأهلية
١٨٩.يوسف جلال يوسف (٢٠٠٢). علاقة التفكير الناقد ووجهة التحكم والخبرة الإدارية بالقدرة علي اتخاذ القرار التربوي الابتكاري لدي مديري المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة. **مجلة كلية التربية**. جامعة المنصورة. العدد ٤٨ص ص (٤٨-٧٤).

ثانيا: المراجع الأجنبية:

١٨٩. Astleitner, H(2002).Teaching Critical Thinking. *Journal of Instructional Psychology*. 29 (2) PP:53-76.

١٩٠. Campbell, j (2008). Differential scializatin relatin t futuristic thinking, and the level of ambition: cross-national and cross- cultural perspectives. *Internatinal jurnal f educatin research*, 21, 685-696.

١٩١. Clark , B. (1997). *Growing up gifted* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ:Merrill.

١٩٢. Clark,B. (1992). *Growing up giftedness*. New York: Macmillan Puddles hing Company.

١٩٣. Doyle & Plainfield, Aaron, Judith (2009),"*Theeducational aspiration /attainment gap among rural Alaska native students*", University of Alaska Fairbanks 30 (3), 25-33.

١٩٤. Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Bstn: Allyon & Bacon.

١٩٥. De Bon,E(1984).*Critical Thinking Is Nt Enough.* Educational Leadership. 42(1) PP16-17. EJ306670.

١٩٦. De Bono, E. (1989). *Cort Thinking IV Teacher Notes: Creativity*. Interactions, Educational Technology Research & Development. 51 (1), 21– 38.

١٩٧. Deborah, E. (1997). *Able children in ordinary school*. U. K: Fulton Publication.

١٩٨. Ennis, R. (1992). Critical thinking: What is it? Proceedings the Forty-Eighth Annual Meeting the Philosophy Education Society Denver, Clrad, March 27-30. Retrieved

١٩٩. February1993, from *http://www.ed.uiuc .edu/ PES/92_dcs /Ennis.HTM.*

٢٠٠. Facione.P.A (2006)Critical Thinking What it is and Why it counts? *Retrieved [date] fromhttp:/ www.homestead. com /PEOPLELEARN /criticalthink ing.htm. Date of visit 20 / 9/*2015.

٢٠١. Feldhusen, J. (1989). *Synthesis of research on gifted youth*. Educational Leadership, Vol. 54, No. 6, pp. 6-12.

٢٠٢. Fisher,A(2001).*Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge University Press: United Kingdom.

٢٠٣. Geckva, Andrea Madarasva (2010), "*Factors associated educational aspirations among adolescents*", BMC Public ealth, 10: 154.202.

٢٠٤. Halpern, D. F (1998) Teaching critical thinking for transfer across domains American Psychologist. 53(4) PP:449-455.

٢٠٥. Hernstein (1986)*Teaching thinking skills*. American Psychologist. 41(11) PP:1279-1289.

٢٠٦. Hllingwrth,L, (1926).*Gifted children:Ther nature and nurture*. New York: Macmillan.

٢٠٧. Hllingwrth,L,S. (1942) *Children above 180 IQ* ,Yonkers – n – Hudsn ,New York: World books.

٢٠٨. Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta *Statehttp: /chiron.valdost a.edu/whuitt /col/cogsys/ critthnk.html*.

٢٠٩. Hyun join Park (2008), " *Effects of single parenthood educational*

٢١٠. *aspiration and student disengagement in Korea*", Max Plank Institute for Demographic Research , Val 18/13.

٢١١. lszewski, P.(2000). *The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness*. Psychological Characteristics, Reper Review, 23, 55- 71.

٢١٢. Jonse,D (1996) Critical Thinking in an Online World. Retrieved [date], from.*http://www.library .ucsb .edu/untangle /jones .html#scans.*

٢١٣. Julie, Kasamba (2008), "*Family structure, self-esteem and career aspirating among secondary school students*", Makerere Faculty f Science University Research Repsitry.

٢١٤. Karnes, F. A., & Bean, S. M. (2005). *Methods and materials for teaching the gifted*.(2nd ed.) Waco, TX:Prufrock Press, Inc.

٢١٥. Wrell, Lenard (2007), "Level f Aspirating and Academic Success*", Journal of Educational Psychology*, Volume 50, Issue 2, Pages 47-54.

٢١٦. 226. Masse, P. & Gagne, F. (1983) *observation on Enrichment and Acceleration, In Face t Face with Giftedness*. eds. Bruce M. shore et al. New York: Macmillan.

٢١٧. Nakanishi, Hirki (2011), "A study f junior high school students' educational aspiration in Present day Japan, with a focus on a tracking .and pre-entry effect", Ayama Gakuin University, (3) 123-128.

٢١٨. Niemiec,.(2009), The path taken: cnsequences f attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life, *journal of research in personality* 43. Pages 291-306.

٢١٩. Renzulli , J. (1986 B). *What makes Giftedness*? Reexamining definition Phidelta Kappan, 66, 18 – 148.

٢٢٠. Renzulli, J. & Reis, S. (1997). *The school wide enrichment mdel: A how to guide for educational excellence,* Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.

٢٢١. Renzulli, J.S.(1978).*What makes giftedness*? Are-examination f the definition f the gifted and talented. Ventura, CA: Ventura County Superintendent f Schools office.

٢٢٢. March, 1993.] Revision of paperpresented at the Critical Thinking Conference sponsored by Gordon College, Barnesville, GA,

٢٢٣. Schafersman,S(1991). An introduction to critical. Retrieved [date] from http://www.freeinquiry. *com/critical-thinking.html*.Date of visit 15 / 6 / 2015.

٢٢٤. Sen., Y.(2002). The effects of peers on the Academic and creative talent development f a gifted adolescent Male. *Journal of secondary Gifted education* , 14 (1) 19.

٢٢٥. Shau , R . (٢٠٠٠*) The RelationshiP of Academic Performance To DePression And Perceived Home Enbrnement Among Gifted*. High school student , Diss , Vol. (61) , No. 10,,P .١١٨٦ .

٢٢٦. Silverman, K. (2002). *The social Development f the Gifted. New York: Elbert .*

٢٢٧. Silverman, L. K. (1997-2004). Characteristics of giftedness scale: A review f the literature. Retrieved April 25, 2005, from the World Wid *Web:www.gifteddevelpment.cm/Articles.*

٢٢٨. Taryn, K., & Peter, R. (2006). Toward Tow Grounded Theories off the talent Development and social support process f Highly
successful collegiate Athletes . *The sport psychologist*, 20(3) 295-313.

٢٢٩. Terman, M(1965): A New Approach to the Study of Genius. In; Barbe, W. (ed), *Psychology and Education of Gifted*. New York; Application Century Crofts , pp 28-35.

٢٣٠. Tomlinson, C., Kaplan, S., Renzulli, J., Purcel, J., Leppien, J. & Burns, D. (2002). *The parallelcurriculum*. California: Corwin Press.

٢٣١. Thomas, p. Herberhrt ,(2003*) Acritical Casas Study of A Gifted Child Living In Rural poverty*, T. Of Gifted Quarterly Vol. 45, No. 2, PP. 197- 201.

٢٣٢. Tsai, M., (1996) *Secondary Schlep Teacher perspectives of Teaching Critical Thinking in scial studies Classes in the Republic of China (Taiwan)*, DAI. 57(2), p: 569-A, 1996.

٢٣٣. Zahar, A (1994) .*The effect f the bilgy critical thinking project on the development of Critical thinking*.

٢٣٤. Zainal Ismail and Zaidatl AkmaliahLpe Pihie (2011), "*Career aspiratinamng secndary schl accuntant students in Selangr", Faculty of educational studies*, University Putra Malaysia, International conference in humanities, society and culture Vl 20.